

ISSN (PRINT) 2959-5649

ISSN (ONLINE) 2959-5657

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh National Pedagogical University**

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

**«Филология ғылымдары» сериясы
Серия «Филологические науки»
Series «Philological Sciences»
№2 (96), 2026**

Алматы, 2026

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ
«Филология ғылымдары» сериясы
№2 (96), 2026 ж.

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады.

Бас редактор:
PhD, зерттеу қызметі және инновация жөніндегі проректоры Сұлтан Е.
Бас редактордың орынбасары:
филол.ғ.д., проф. Абишева С.Д.
Ғылыми редактор:
филол.ғ.д., проф. Есенова К.У.

Редакциялық алқа:
филол.ғ.к., қауымд. проф. Сатемирова Д.А.
филол.ғ.к., қауымд. проф. Жиренов С.А.
филол.ғ.д., проф. Османова З.Ж.
эл-Фараби ат. ҚазҰУ филол.ғ.к., қауымд. проф. Джолдасбекова Б.У.
пед.ғ.д., проф., эл-Фараби ат. ҚазҰУ Салханова Ж.Х.
филол.ғ.д., проф., ҚазҰҚызПУ Киынова Ж.К.
PhD, қауымд. проф.м.а., Т.Жүргенов ат. Қазақ ұлттық өнер академиясы Жалалова А.М.
PhD, қауымд. проф., Ө. Жәнібеков ат. Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті Нуриман Б.Т.
филол.ғ.д., проф., Ресей халықтар достығы университеті Бахтикереева У.М. (Ресей)
филол.ғ.д., доцент, Таулы Алтай мемлекеттік университеті Алексеев П.В. (Ресей)
филол.ғ.д., проф., Варминь-Мазур университеті Кикленич А.К. (Польша)
PhD, проф., Джордж Вашингтон университеті Роллберг П. (АҚШ)
PhD, проф., Орталық Ланкашир университеті Табачникова О.М. (Ұлыбритания)

Жауапты хатшы:
PhD, қауымд. проф. м.а. Серикова С.К.
Техникалық хатшы:
PhD, қауымд. проф. Сабирова Д.А.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2026

Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген №10109-Ж

Басуға 30.06.2026 қол қойылды.
Пішімі 60x84 ¹/₈. Көлемі 12.1 е.б.т.
Тапсырыс 808

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ТІЛ БІЛІМІ ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS

Абдиева Г.М. Ключевые слова современности в информационном поле массовой коммуникации: метафоризация и концептуализация..... 5

Әбдиева Г.М. Бұқаралық коммуникацияның ақпараттық өрісіндегі заманауи кілт сөздер: метафораландыру және концептуалдандыру

Abdiyeva G.M. Contemporary key words in the information field of mass communication: metaphorization and conceptualization

ӘДЕБИЕТТАНУ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ LITERARY STUDIES

Lyssenko N.K., Doukarieva U.K. Henry Wadsworth Longfellow: teacher, poet, and cultural mediator of the 19th century..... 19

Лысенко Н.К., Доукариева У.К. Генри Уордсворт Лонгфеллоу: XIX ғасырдың мұғалімі, ақыны, және мәдени медиаторы

Лысенко Н.К., Доукариева У.К. Генри Уодсворт Лонгфеллоу: учитель, поэт и культурный медиатор XIX века

Мустояпова А.Т. Эссе Дзюньитиро Танидзаки «Похвала тени» как нарратив культурного сопротивления..... 27

Мұстояпова А.Т. Дзюньитиро Танидзаки эссесі «Көлеңкенің мактауы» мәдени қарсылықтың баяны ретінде

Mustoyapova A.T. Jun'ichirō Tanizaki's in "Praise of shadows" as a narrative of cultural resistance

Цыренжапова Г.Г., Нурмолдаев Д.М. Поэтика Олжаса Сүлейменова: билингвальная природа и диалог культур..... 40

Цыренжапова Г.Г., Нурмолдаев Д.М. Олжас Сүлейменовтің поэтикасы: билингвалдық табиғат пен мәдениеттер диалогы

Tsyrenzhapova G.G., Nurmoldayev D.M. The poetics of Olzhas Suleimenov: bilingual nature and the dialogue of cultures

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Филологические науки»
№2 (96), 2026 г.

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2000 года.

Главный редактор
PhD, проректор по исследованиям и инновациям Сұлтан Е.

Зам. гл. редактора
д.филол.н., проф. Абишева С.Д.

Научный редактор
д.филол.н., проф. Есенова К.У.

Редакционная коллегия:

к.филол.н., ассоц. проф. Сатмирова Д.А.
к.филол.н., ассоц. проф. Жиренов С.А.
к.филол.н., ассоц. проф. Османова З.Ж.
д.филол.н., проф.

КазНУ им. аль-Фараби Джолдасбекова Б.У.
д.пед.н., проф. КазНУ им. аль-Фараби
Салханова Ж.Х.

д.филол.н., проф. КазНУ им. аль-Фараби
Кынова Ж.К.

PhD, и.о.ассоц.проф. КазНАИ им.
Т.Жургенова Жалалова А.М.

PhD, доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет им. У.
Жанибекова Нурман Б.Т.

д.филол.н., проф., РУДН Бахтикереева У.М.
(Россия)

д.филол.н., доцент, Горно-Алтайский государственный университет

Алексеев П.В. (Россия)

д.филол.н., проф., Варминьско-Мазурский университет Киклевич А.К. (Польша)

PhD, проф., Университет Джорджа Вашингтона Роллберг П. (США)

PhD, проф., Университет Центрального Ланкашира Табачникова О.М.
(Великобритания)

Ответственный секретарь:

PhD, и.о.ассоц.проф. Серикова С.К.

Технический секретарь:

PhD, ассоц.проф. Сабирова Д.А.

© Казахский национальный педагогический университет им. Абая, 2026

Зарегистрировано
в Министерстве культуры и информации РК
8 мая 2009 г. №10109-Ж

Подписано в печать 30.06.2026 г.
Формат 60x84 1/8. Объем 12.1 уч-изд.л.
Заказ 808.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат» Казахского
национального педагогического университета
им. Абая

ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

Байболов А.У. Модель формирования социокультурной идентичности будущих учителей-словесников..... 55

Байбол Ә.У. Болашақ тіл және әдебиет мұғалімдерінің әлеуметтік-мәдени сәйкестікті қалыптастыру үлгісі

Baibolov A.U. A model for the formation of sociocultural identity among future teachers of language and literature

Bekenova D.U., Serikbayeva G.Zh., Aukhadiyeva Z.Zh. The use of social networks in learning Russian as a nonnative language..... 64

Бекенова Д.У., Серикбаева Г.Ж., Аухадиева З.Ж. Орыс тілін екінші тіл ретінде оқытуда әлеуметтік желілерді пайдалану

Бекенова Д.У., Серикбаева Г.Ж., Аухадиева З.Ж. Использование социальных сетей в обучении русскому языку как неродному

Капасова Д.А., Чекина Е.Б., Джаксыбаева В.А. Студенттік ғылыми конференция – интерактивті оқыту формаларының бірі..... 72

Капасова Д.А., Чекина Е.Б., Джаксыбаева В.А. Студенческая научная конференция – одна из форм интерактивного обучения

Kapasova D.A., Chekina E.B., Dzhaksybaeva V.A. Student scientific conference is one of the forms of interactive learning

Ongar Umit Developing communicative competence using AI tools in English language teaching..... 76

Оңғар Үміт Ағылшын тілін оқытуда AI құралдарын қолдану арқылы коммуникативтік құзыреттілікті дамыту

Оңғар Үміт Развитие коммуникативной компетенции с помощью инструментов ИИ в обучении английскому языку

Сариева Т.К., Балкибекова Қ.А., Ашимова Т.С. Переход вузов и школ Казахстана на казахский язык как основной язык преподавания: социолингвистический, образовательный и политико-правовой анализ..... 84

Сариева Т.К., Балкибекова Қ.А., Ашимова Т.С. Қазақстан университеттері мен мектептерін оқытудың негізгі тілі ретінде қазақ тіліне көшіру: әлеуметтік-тілдік, білім беру, саяси-құқықтық талдау

Sarieva T.K., Balkibekova K.A., Ashimova T.S. Transition of Kazakhstan's universities and schools to the Kazakh language as the primary language of instruction: a sociolinguistic, educational, and political-legal analysis

**Abai Kazakh National
Pedagogical University**

BULLETIN
Series "Philological Sciences"
No. 2 (96), 2026.

Periodicity – 4 issues per year.
Published since 2000.

Editor-in-chief

PhD, Vice-Rector for Research and Innovation
Sultan E.

Deputy editor-in-chief

Doctor of Phil. Sciences, Prof. Abisheva S.

Scientific editor

Doctor of Phil. Sciences, Prof. Essenova K.

Editorial Board

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

Satemirowa D.

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

Zhirenov S.

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

Osmanova Z.

Dr of Phil. Sciences, Prof., Al-Farabi Kazakh

National University **Dzholdasbekova B.**

Doctor of Ped. Sciences, Prof., Al-Farabi Kazakh

National University **Salkhanova Zh.**

Doctor of Phil. Sciences, Prof.,

Kazakh National Women's Teacher Training

University **Kiynova Zh.**

PhD, Assoc. Prof., T. Zhurgenov Kazakh

National Academy of Arts **Zhalalova A.**

PhD, Assoc. Prof., U. Zhanibekov South

Kazakhstan Pedagogical University

Nuriman B.T.

Doctor of Phil. Sciences, Prof., RUDN

Bakhtikireeva U. (Russia)

Doctor of Phil. Sciences, Assoc. Prof., Gorno-

Altaysk State University **Alekseyev P.** (Russia)

Doctor of Phil. Sciences, Prof., University of

Warmia and Mazury **Kiklewicz A.** (Poland)

PhD, Prof., George Washington

University **Rollberg P.** (USA)

PhD, Prof., University of Central Lancashire

Tabachnikova O. (The United Kingdom)

Executive Secretary

PhD, Assoc. prof. **Serikova S.**

Technical Secretary

PhD, Assoc. prof. **Sabirova D.**

©Abai Kazakh National Pedagogical
University, 2026

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic of Kazakhstan
8 May 2009 No10109-Zh/Ж

Signed in print 30.06.2026.
Format 60x84 ¹/₈. Volume 12.1
teaching and publishing lists. Order 808.

050010, Almaty, Dostyk Avenue 13,
Abai KazNPU

Publishing House "Ulagat" of the Abai Kazakh
National Pedagogical University

Saurbayev R.Zh., Tekzhanov K.M., Yerekhanova F.T.
Assessing the initial level of communication skills in English
language acquisition..... 90

Саурбаев Р.Ж., Текжанов К.М., Ереханова Ф.Т.
Ағылшын тілін іріктеудегі коммуникация дағдыларының
бастапқы деңгейін бағалау

Саурбаев Р.Ж., Текжанов К.М., Ереханова Ф.Т.
Оценка начального уровня коммуникационных навыков
в обучении английскому языку

Біздің авторлар..... 97

Наши авторы

Our authors

ТІЛ БІЛІМІ
ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

МРНТИ 16.21.51

10.51889/2959-5657.2026.96.2.001

Абдиева Г.М. 

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Алматы, Казахстан

e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СОВРЕМЕННОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ
МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТАФОРИЗАЦИЯ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ**

Аннотация

В статье анализируются ключевые слова современности, функционирующие в информационном поле массовой коммуникации, и описывается их семантическая динамика в условиях меж дискурсивности медиа дискурса. Цель исследования - установить, каким образом метафоризация и концептуализация обеспечивают расширение значения, усиление оценочности и закрепление типовых интерпретационных сценариев в публичном обсуждении. Теоретическую основу составляют положения когнитивной лингвистики о значении как результате концептуализации, а также концепция воплощённого познания, связывающая абстрактные смыслы с сенсомоторным опытом. Материалом послужили медийные контексты разных жанров (новости, аналитика, интервью, заголовочные комплексы, сетевые публикации), отражающие «миграцию» лексем через тематические зоны. Методика включает когнитивно-дискурсивный анализ, процедуру идентификации метафорически употреблённых единиц (в логике МІР/МІРVU) и реконструкцию повторяющихся метафорических проекций и фреймов. Установлено, что устойчивые модели типа «загрязнение/очищение», «опора/прочность», «путь/ускорение», «вирус/борьба» систематически расширяют семантику ключевых слов, задают нормативные оценки и повышают предсказуемость интерпретаций. Отмечено, что в заголовках и лидах метафорические переносы особенно быстро переходят в клишированные формулы и становятся частью коллективного знания. Показано, что рост коллокационной и деривационной активности сопровождается увеличением коннотативной нагрузки и превращает лексему в аргументативный маркер и «ярлык-объяснение». Сделан вывод о том, что в медиасреде ряд ключевых слов смещается от преимущественно номинативной функции к концептуальному статусу и начинает организовывать смысловое пространство эпохи.

Ключевые слова: ключевые слова современности, информационное поле массовой коммуникации, медиадискурс, метафоризация, концептуализация, когнитивно-дискурсивный анализ, воплощённое познание

Г.М. Әбдиева 

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

БҰҚАРАЛЫҚ КОММУНИКАЦИЯНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ ӨРІСІНДЕГІ ЗАМАНАУИ КІЛТ СӨЗДЕР: МЕТАФОРАЛАНДЫРУ ЖӘНЕ КОНЦЕПТУАЛДАНДЫРУ

Аңдатпа

Мақалада бұқаралық коммуникацияның ақпараттық өрісінде қызмет ететін заманауи кілт сөздер талданып, олардың медиадискурстағы междискурстық жағдайдағы семантикалық динамикасы сипатталады. Зерттеудің мақсаты – метафораландыру мен концептуалдандырудың мағынаны кеңейтуге, бағалаушылықты күшейтуге және қоғамдық талқылауда тұрақты интерпретациялық сценарийлерді бекітуге қалай ықпал ететінін анықтау. Теориялық негізі когнитивтік лингвистикадағы «мағына – концептуалдандыру нәтижесі» деген ұстанымдарға, сондай-ақ абстрактілі мәндердің сенсомоторлық тәжірибемен байланысын түсіндіретін денелі таным тұжырымдамасына сүйенеді. Материал ретінде әртүрлі жанрдағы медиа контексттер (жаңалық, талдамалық мақала, сұхбат, айдар-тақырыптар, әлеуметтік желідегі жарияланымдар) алынып, лексемалардың тақырыптық аймақтар арасында «көшіп жүруі» ескерілді. Әдістеме когнитивтік-дискурстық талдауды, метафоралық қолданыстарды айқындау рәсімін (MIP/MIPVU логикасы) және қайталанатын метафоралық проекциялар мен фреймдерді реконструкциялауды қамтиды. Кілт сөздердің жоғары жиілігі синонимдік/антонимдік байланыстарды қайта құрып, бағалау поляризациясын күшейтетін фактор ретінде қарастырылады. Айдарлар мен лидтерде метафоралар тез клишеге айналып, ортақ түсіндіру үлгілерін қалыптастыратыны байқалды. Нәтижелер «ластану/тазарту», «тірек/беріктік», «жол/жеделдеу», «вирус/күрес» тәрізді тұрақты модельдердің кілт сөздердің семантикасын жүйелі түрде кеңейтіп, нормативті бағаларды орнықтыратынын және интерпретацияның болжамдылығын арттыратынын көрсетті. Коллокациялық және деривациялық белсенділіктің күшеюі коннотативтік жүктеменің өсуімен қабаттасып, лексеманы дәлелдеу құралына және «түсіндіруші белгіге» айналдыратыны анықталды. Қорытындылай келе, медиасреде бірқатар кілт сөздер номинативтік қызметтен концепт деңгейіне ауысып, дәуірдің мағыналық кеңістігін ұйымдастыратын түйіндер ретінде әрекет етеді.

Түйін сөздер: заманауи кілт сөздер, бұқаралық коммуникацияның ақпараттық өрісі, медиадискурс, метафораландыру, концептуалдандыру, когнитивтік-дискурстық талдау, денелі таным

Abdiyeva G.M. 

Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

CONTEMPORARY KEY WORDS IN THE INFORMATION FIELD OF MASS COMMUNICATION: METAPHORIZATION AND CONCEPTUALIZATION

Abstract

The article examines contemporary key words that circulate in the information field of mass communication and traces their semantic dynamics under conditions of interdiscursivity in media discourse. The study aims to show how metaphorization and conceptualization drive meaning extension, intensify evaluative load, and stabilize recurrent interpretive scenarios in public discussion. The theoretical framework combines cognitive-linguistic views of meaning as a product of conceptualization

with the embodied-cognition perspective that links abstract sense-making to sensorimotor experience. The material includes cross-genre media contexts (news reports, analytical pieces, interviews, headline complexes, and social-media posts) that capture lexical “migration” across topical domains. Methodologically, the research employs cognitive-discursive analysis, metaphor identification procedures in the spirit of MIP/MIPVU, and reconstruction of recurrent source–target mappings and frame structures. Results demonstrate that stable models such as contamination/cleansing, support/strength, path/acceleration, and virus/struggle systematically expand the semantics of key words, provide normative evaluation, and make interpretations more predictable. The growth of collocational and derivational productivity correlates with increasing connotativity and turns a lexeme into an argumentative marker and an explanatory label. The findings support the conclusion that, within the media environment, a number of key words shift from primarily nominative use toward a concept-like status and begin to organize the meaning space of the present time.

Keywords: contemporary key words, information field of mass communication, media discourse, metaphorization, conceptualization, cognitive-discursive analysis, embodied cognition

Введение. Феномен ключевых слов современности привлекает внимание исследователей тем, что такие лексемы, сохраняя номинативную функцию, одновременно начинают выполнять «навигационную» функцию в коллективном сознании: они выступают маркерами социально значимых смыслов и ценностных ориентаций эпохи. В отечественной традиции понятие «ключевые слова», фиксирующие актуальные смысловые доминанты периода, описывается через ряд близких терминов, в том числе «ключевые слова текущего момента» (Т. В. Шмелева) [1], «ключевые слова эпохи», «лексические маркеры эпохи» и др.; при этом обозначение «ключевые слова современности» рассматривается как относительно новое и находящееся в процессе закрепления в научном обороте [2, 93]. Существенно, что «ключевые слова современности» не сводятся к перечню «узнаваемых реалий» времени: они в большей степени соотносятся с социокультурными и аксиологическими ориентирами общества и потому требуют анализа не только частотности, но и смысловой динамики [2, 93–94].

Существенное методологическое затруднение состоит в том, что высокая частотность употребления ключевых слов сопровождается расширением сферы функционирования и семантической динамикой: активизируются новые смысловые компоненты, увеличивается деривационный потенциал, модифицируются синонимические и антонимические связи, возрастает вероятность метафорического употребления; далее усиливаются коннотации, и слово может переходить в статус концепта [2, 93–94]. В результате фиксация ключевых слов в пределах одного «жёстко очерченного» типа дискурса оказывается недостаточной: контексты становятся междискурсивными, а границы сфер употребления – размытыми. Поэтому целесообразным представляется анализ ключевых слов именно в информационном поле массовой коммуникации, где пересекаются и взаимно «подсвечивают» друг друга различные дискурсивные практики.

Динамика ключевых слов особенно отчётливо проявляется в медиасреде: массовая коммуникация создаёт плотную контекстуальную «сетку», в которой лексемы быстро перемещаются между тематическими зонами и закрепляются в публичном обсуждении как устойчивые смысловые узлы. В настоящей работе медиадискурс понимается в широком смысле – как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, разворачивающихся во взаимодействии каналов, жанров, институциональных и повседневных коммуникативных задач [3, 152]. При этом дискурс трактуется как текст в совокупности с экстралингвистическими (социокультурными, прагматическими, психологическими и др.) факторами, то есть как «речь, погружённая в жизнь» [4, 136–137]. В таком понимании дискурсивный контекст выступает не фоном, а источником смыслообразования: именно он активизирует/перестраивает значения, делает заметными коннотации и оценочные компоненты.

В данной работе ключевые слова современности рассматриваются как единицы, чья значимость в медиасреде поддерживается не только частотностью, но и механизмами метафоризации и концептуализации. Метафоризация понимается не как стилистическая «надстройка», а как продуктивный способ смыслообразования, позволяющий закреплять новые интерпретации явлений, переносить признаки из более наглядных областей опыта в область абстрактного и тем самым формировать устойчивые фреймы восприятия [5; 6]. Такой подход согласуется с когнитивной традицией, в которой значение трактуется как результат концептуализации, а образные средства (метафора, метонимия, образные схемы и др.) рассматриваются как имманентные механизмы конструирования смысла [7].

Теоретическую рамку исследования задаёт когнитивно ориентированная перспектива, усиленная установками воплощённого познания: абстрактные смысловые структуры соотносятся с сенсомоторным опытом и типовыми схемами взаимодействия человека с миром; при этом язык рассматривается одновременно как «окно» в когнитивные процессы и как компонент когнитивной архитектуры, участвующий в организации опыта и его интерпретации [8; 9]. В этом ракурсе изучение ключевых слов современности в массовой коммуникации позволяет не только описывать изменения значений, но и выявлять, какие именно когнитивные модели и образные основания поддерживают устойчивость ключевых смыслов эпохи.

Объект исследования – ключевые слова современности в информационном поле массовой коммуникации. Предмет исследования – механизмы метафоризации и концептуализации, обеспечивающие их семантическую динамику и приближение к концептуальному статусу.

Цель статьи – описать функционирование ключевых слов современности в информационном поле массовой коммуникации и выявить роль метафоризации и концептуализации в их семантической динамике.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

1. уточнить критерии выделения ключевых слов современности в условиях междискурсивности массовой коммуникации;
2. описать направления семантического расширения и оценочной перестройки ключевых слов в медиаконтекстах;
3. выявить повторяющиеся метафорические модели (проекции), участвующие в формировании устойчивых фреймов интерпретации;
4. показать, каким образом метафоризация соотносится с переходом лексемы от преимущественно номинативного употребления к концептуальному статусу.

Научная новизна исследования состоит в том, что ключевые слова современности описываются не только как частотные маркеры эпохи, но и как динамические смысловые узлы массовой коммуникации, чья устойчивость обеспечивается повторяющимися метафорическими моделями и механизмами концептуализации в когнитивной (в том числе воплощённой) перспективе.

Понятие ключевых слов в современной гуманитаристике используется неоднородно: с одной стороны, оно связано с культурно-семантической традицией, где ключевые слова рассматриваются как «узлы» ценностных и смысловых установок сообщества, с другой - с лексикологическими и дискурсивными подходами, в которых акцент делается на динамике употребления, оценочности и контекстной обусловленности значения. В культурно-семантической перспективе ключевые слова выступают инструментом описания того, как язык кодирует культурные нормы и модели интерпретации опыта; именно поэтому анализ ключевых слов предполагает выход за рамки словарной дефиниции и обращение к типовым контекстам и сценариям употребления [2].

В русистике устойчивый импульс к изучению «актуальной» лексики связан с работой Т.В. Шмелевой, предложившей понятие «ключевых слов текущего момента» и подчеркнувшей их зависимость от общественной повестки и медийной актуализации [1]. Эта линия продолжена в исследованиях, где ключевые слова описываются как маркеры социально значимых тем и как индикаторы того, «что стало важным» в коллективной картине мира. Существенно, что уже в

ранних постановках вопроса фиксируется двойственная природа ключевого слова: оно остаётся средством номинации, но одновременно приобретает «объяснительный» потенциал – способность организовывать дискуссию и задавать рамку интерпретации [1].

М.А. Кронгауз, развивая идею ключевых слов эпохи, связывает их появление не только с неологизацией, но и с обновлением значений у уже существующих слов: общественные изменения проявляются в языке как в форме «новых имён», так и в виде переосмысления старых номинаций [10]. Важным следствием этой позиции является методологический вывод: ключевое слово следует изучать не как «единицу словаря», а как динамическую единицу публичного употребления, чья семантика формируется в повторяющихся коммуникативных ситуациях и поддерживается медийным тиражированием [10].

Значимый вклад в уточнение терминологии и критериев выделения ключевых слов внесён Л.А. Поповой. Исследователь показывает, что в научном обороте сосуществуют обозначения *ключевые слова эпохи*, *слова-символы*, *модные слова* и др., однако «ключевые слова современности» не сводятся к любому заметному неологизму: важны не только частотность и узнаваемость, но и семантическое расширение, деривационная активность, рост коннотативности и вероятность перехода лексемы к концептуальному статусу [3, 93–97]. Попова подчёркивает также, что высокая частотность выступает «триггером» дальнейших изменений: при активном употреблении усиливаются оценочные компоненты и стабилизируются контекстные смысловые приращения, что делает необходимым анализ слова в медиасреде [3, 93–97].

В работах, ориентированных на медийную проблематику, ключевые слова рассматриваются как элементы, которые формируют и отражают публичную картину мира. Так, Е. Д. Прохорова сопоставляет ключевые слова культуры, ключевые слова эпохи и модные слова, демонстрируя, что медийные контексты не только «распространяют» лексему, но и перестраивают её семантическое поле за счёт тематических переносов и оценочной поляризации [4]. В результате ключевое слово в СМИ оказывается включённым в систему смысловых оппозиций и интерпретационных схем, задаваемых текущей идеологической и ценностной повесткой [4].

Отдельное направление исследований связано с практиками публичной фиксации актуальной лексики (проекты типа «слово года») и их научным осмыслением. В сравнительном исследовании А. Мустайоки, Х. Вальтера и И. Вепревой анализируется российский проект «Слово года – 2015» на фоне финских и немецких списков; показано, что критерии «актуальности» включают не только частотность, но и общественную значимость, символическую ёмкость и способность слова конденсировать доминирующие темы года [5, 121–133]. Этот подход важен для методологии выделения ключевых слов: он показывает необходимость сочетать количественные индикаторы с качественным анализом контекстов и оценочности [5, 121–133].

В последние годы усиливается лексикографический вектор изучения ключевых слов, ориентированный на описание семантической динамики и типовых медийных употреблений. Учебное пособие «Остановиться, оглянуться: ключевые слова текущего момента в действии» задаёт методическую рамку для анализа актуальной лексики через контексты и дискурсивные практики [7]. В логике «словаря нового типа» развивается онлайн-проект DataSlov (Медиа-словарь ключевых слов текущего момента), который специально фиксирует контекстные значения и смысловые оттенки лексем, устойчиво звучащих в медиа и публичной речи [6]. Принципы такого описания и его лексикографическая специфика представлены в статье Е.А. Щегловой и Н.А. Прокофьевой, где подчёркивается междисциплинарный характер «медиа-словаря» и его ориентация на совмещение семантического, культурологического и дискурсивного описания [8, 52–70].

Поскольку ключевые слова современности в значительной степени «живут» в медиапространстве, исследование неизбежно опирается на разработки медиалингвистики и теории языка СМИ. В медиалингвистике язык массмедиа рассматривается как системное явление со своими жанровыми и прагматическими закономерностями, влияющими на отбор лексики и способы её оценочной интерпретации [9]. В исследованиях языка СМИ отмечается, что массовая

коммуникация выступает средой ускоренного распространения новых значений и коннотаций: здесь активно работают механизмы экспрессивности, стандартизации и тиражирования речевых моделей [11, 15–53]. Для проблематики ключевых слов это означает, что медиадискурс обеспечивает одновременно массовость, повторяемость и междискурсивность употребления – то есть те условия, при которых семантические приращения становятся устойчивыми.

Когнитивный подход к семантической динамике ключевых слов опирается на представление о значении как результате концептуализации, зависящей от способов «конструирования» и «профилирования» содержания в дискурсе [12]. В этой парадигме метафора рассматривается не как стилистическое украшение, а как базовый механизм смыслообразования: она обеспечивает перенос структур опыта из более конкретных областей в область абстрактного и тем самым формирует устойчивые фреймы интерпретации [13; 14]. Важным дополнением к когнитивной перспективе выступают идеи воплощённого познания: абстрактные смыслы получают устойчивость благодаря опоре на сенсомоторный опыт и «заземлённые» когнитивные структуры [15; 16]. Следовательно, метафоризация в медиадискурсе может быть рассмотрена как один из ведущих механизмов перехода ключевого слова от номинативной функции к статусу концепта – через закрепление повторяющихся образных проекций и оценочных сценариев.

В целом обзор показывает, что современная литература по теме включает: (1) терминологические и критерийные разработки (ключевые слова эпохи/современности/текущего момента) [2–4], (2) медийно ориентированные исследования ключевых слов и их семантических полей [5], (3) анализ публичных практик фиксации актуальной лексики и их научную интерпретацию [6–7], (4) лексикографические проекты нового типа, работающие с контекстной семантикой и дискурсивной динамикой [8–9], (5) теоретические основания медиалингвистики и когнитивной семантики, позволяющие объяснить механизмы метафоризации и концептуализации [10–11; 14–18]. Вместе с тем сохраняется необходимость целостного описания того, как именно в информационном поле массовой коммуникации повторяющиеся метафорические модели превращают частотную лексему в устойчивый концепт и закрепляют оценочные доминанты эпохи, что и определяет направленность настоящего исследования.

Методы и материалы. Материалом исследования служит совокупность медийных контекстов, формирующих информационное поле массовой коммуникации, то есть коммуникативное пространство, где пересекаются новостные, аналитические, публицистические, рекламные и повседневно-сетевые практики. В корпус включаются тексты и фрагменты текстов (минимальная единица – предложение/абзац, достаточный для интерпретации значения): новостные сообщения, аналитические статьи, интервью, репортажи, заголовки и лиды, а также публичные посты и комментарии в социальных сетях и мессенджерах (при наличии релевантных примеров).

Отбор контекстов осуществлялся по принципу междискурсивной представленности: фиксируются употребления ключевых слов в разных тематических доменах (политика, экономика, образование, здоровье, культура, повседневность и др.) и в разных жанровых форматах, что позволяет наблюдать «миграцию» лексемы, её смысловые приращения и оценочную поляризацию. Такой подход методологически оправдан тем, что ключевые слова современности трудно «закрепить» за одним типом дискурса из-за расширения их сферы функционирования и семантической динамики [3, 93–97].

Формирование перечня анализируемых лексем опирается на сочетание количественных и качественных критериев. Частотность рассматривается как важный, но не единственный признак: она выступает индикатором общественной значимости и запускает дальнейшие изменения в семантике и употреблении [3, 93–97]. В качестве рабочих критериев выделения ключевых слов используются:

1. частотность и устойчивость присутствия в медиапотоке (включая «пики» актуализации);
2. широта дискурсивного распределения (употребление в нескольких тематических и жанровых зонах);

3. семантическая вариативность (наличие контекстных смысловых приращений, полисемии, оценочной перестройки);

4. деривационная активность и способность образовывать словосочетательные «гнезда» (сочетаемость, новые номинации, хэштегизация и др.);

5. повышенная коннотативность и тенденция к «объяснительной» функции (когда слово начинает задавать рамку интерпретации явления, приближаясь к концептуальному статусу) [3, 93–97].

Методология работы имеет комплексный характер и сочетает инструменты корпусно-ориентированного и когнитивно-дискурсивного анализа:

Корпусно-ориентированный анализ употребления: фиксация относительной частотности (при наличии сопоставимых массивов), выделение типичных коллокаций и повторяющихся контекстных «паттернов» (сочетаемость, типовые предикаты, оценочные атрибуты). Коллокационный подход важен, поскольку именно устойчивые окружения выступают «механизмом закрепления» оценочности и интерпретационных сценариев в медиадискурсе (ср. корпусные подходы к критическому анализу метафоры) [17].

Когнитивно-дискурсивный анализ: интерпретация значения как результата концептуализации в конкретных дискурсивных условиях, с учётом прагматических целей высказывания и аксиологического (оценочного) ракурса. В этой логике значение рассматривается не как сумма словарных компонентов, а как смысл, «собранный» в контексте и поддержанный повторяемыми когнитивными структурами [12].

Анализ метафоризации на основе процедур идентификации метафорически употреблённых единиц. Для выделения метафорических употреблений используется адаптированная процедура MIP/MIPVU: сравнение контекстного значения лексической единицы с более базовым (конкретным, телесно/пространственно укоренённым) значением, зафиксированным в словарном описании; при наличии смыслового контраста и возможности понимания через сопоставление/перенос употребление маркируется как метафорическое [18; 19]. Такой шаг позволяет отделить единичные стилистические эффекты от систематически воспроизводимых метафорических моделей.

Реконструкция метафорических моделей и фреймов: выявленные метафорические употребления группируются по повторяющимся проекциям «источник → цель» (например, *ПОЛИТИКА* как *БОРЬБА*, *ЭКОНОМИКА* как *БОЛЕЗНЬ* и т.п.), что соответствует традиции теории концептуальной метафоры [13; 14]. Далее описываются поддерживаемые ими фреймы/сценарии интерпретации (типовые роли, причинно-следственные связи, «правила» оценки).

Операционализация концептуализации и критерии концептуального статуса: концептуализация трактуется как процесс, при котором ключевое слово начинает выполнять не только обозначающую, но и организующую функцию в дискурсе, связывая разнородные контексты в единое смысловое поле и задавая типовые оценки [12]. Приближение к концептуальному статусу фиксируется по совокупности признаков: устойчивость одних и тех же фреймов и интерпретационных сценариев в разных источниках; регулярность метафорических проекций (не единичный перенос, а воспроизводимая модель); рост оценочной предсказуемости (стабильные позитивные/негативные «подсветки», поляризация); расширение дискурсивных функций слова (использование как «ярлыка-объяснения», как аргументативного маркера, как средства категоризации); деривационная экспансия и формирование сетки производных и устойчивых сочетаний.

Результаты и обсуждение. Анализ отобранных медийных контекстов показывает, что ключевые слова современности в информационном поле массовой коммуникации демонстрируют высокую междискурсивную мобильность: они регулярно переходят из одной тематической области в другую (например, из экономической - в социально-психологическую, из технологической - в образовательную и т.д.), сохраняя при этом узнаваемое «ядро» значения. Такой характер употребления подтверждает тезис о том, что ключевое слово не равно просто

«частотной единице»: оно действует как маркер общественно значимых смыслов и одновременно как инструмент их интерпретации [1; 3, 93–97].

В результате наблюдается формирование семантико-прагматических кластеров вокруг ключевых слов: устойчивых сочетаний, повторяющихся предикативных схем и оценочных «рамок», которые поддерживают воспроизводимость смыслов в медиадискурсе. В частности, повторяемость коллокаций и «формул» (в заголовках, лидах, тезисах экспертов, комментариях) способствует тому, что контекстные приращения значения закрепляются и начинают восприниматься как «естественная» часть семантики. Тем самым подтверждается положение о том, что высокая частотность является не столько конечным признаком, сколько триггером семантической динамики, включая рост коннотативности и метафорического потенциала [3, 93–97].

В исследуемом материале выделяются три устойчивых направления семантической динамики ключевых слов современности.

1) Обобщение и абстрагирование значения. Лексема, исходно связанная с конкретной сферой (технической, медицинской, юридической), начинает обозначать более широкий круг явлений. При этом «первичное» значение не исчезает, но перестаёт быть единственным: слово становится удобным инструментом называния разнородных процессов. Такая траектория коррелирует с наблюдениями, что ключевые слова эпохи способны обновлять семантику не только через неологизацию, но и через переосмысление существующих номинаций [10].

2) Оценочная перестройка и поляризация. Для ключевых слов характерно усиление оценочности: в ряде случаев слово получает устойчиво положительную (нормативную) маркировку, в других - негативную или конфликтную. При этом оценка часто поддерживается типовыми предикатами («угрожает», «спасает», «подрывает», «укрепляет») и метафорическими сценариями, задающими рамку «правильного/неправильного» понимания явления.

3) Рост деривационной и текстообразующей активности. Ключевые слова активно образуют производные, сокращённые формы, разговорные варианты, а также устойчивые сочетания и «семантические гнёзда» (например, через модели X-ность, анти-X, пост-X, X-изация). Деривация выступает не только формальным показателем «живости» лексемы, но и механизмом фиксации новых смыслов: каждый производный элемент обычно усиливает определённый оценочный или прагматический аспект исходного слова [3, 93–97].

Разметка метафорических употреблений по процедуре сопоставления контекстного и базового значения (в логике MIP/MIPVU) выявляет систематическую роль метафоры в расширении и закреплении медиальных смыслов [19; 18]. В исследуемых контекстах метафоризация выполняет две взаимосвязанные функции: (а) познавательную - делает абстрактный процесс «наглядным», опираясь на более конкретный опыт; (б) аксиологическую - задаёт оценочный ракурс и направляет интерпретацию.

Устойчивые метафорические проекции в медиадискурсе соотносятся с классическими положениями когнитивной теории метафоры: перенос структуры опыта из области-источника в область-цель формирует не единичный стилистический эффект, а повторяемую модель понимания [13; 14]. При этом домены-источники в значительной степени укоренены в телесном опыте (движение, равновесие, здоровье/болезнь, чистота/загрязнение, безопасность/защита), что согласуется с установками воплощённого познания: абстрактные смыслы стабилизируются через опору на сенсомоторные схемы [15; 16].

Ниже представлены результаты анализа четырёх репрезентативных ключевых слов, показательных для разных сегментов современного медиаполя. Выбор этих единиц обусловлен их междискурсивной распространённостью, семантической вариативностью, деривационной активностью и высокой долей метафорических контекстов, что соответствует критериям ключевых слов современности [3, 93–97].

Изначально токсичность относится к сфере естественно-научного знания и обозначает вредоносность вещества/среды. В медиадискурсе наблюдается устойчивое расширение: слово переносится на социальные отношения, публичную коммуникацию, информационную среду, в

результате чего формируется оценочная категория, описывающая «разрушительность» взаимодействия.

Семантическое расширение проявляется в регулярном употреблении сочетаний типа токсичные комментарии, токсичная атмосфера, токсичное общение, токсичный контент, токсичный руководитель. Показательно, что при таком расширении происходит «переупаковка» признаков базовой области: вред, заражение, опасность, необходимость защиты.

Наглядная метафорическая модель: «коммуникация как среда → загрязнение → очищение»

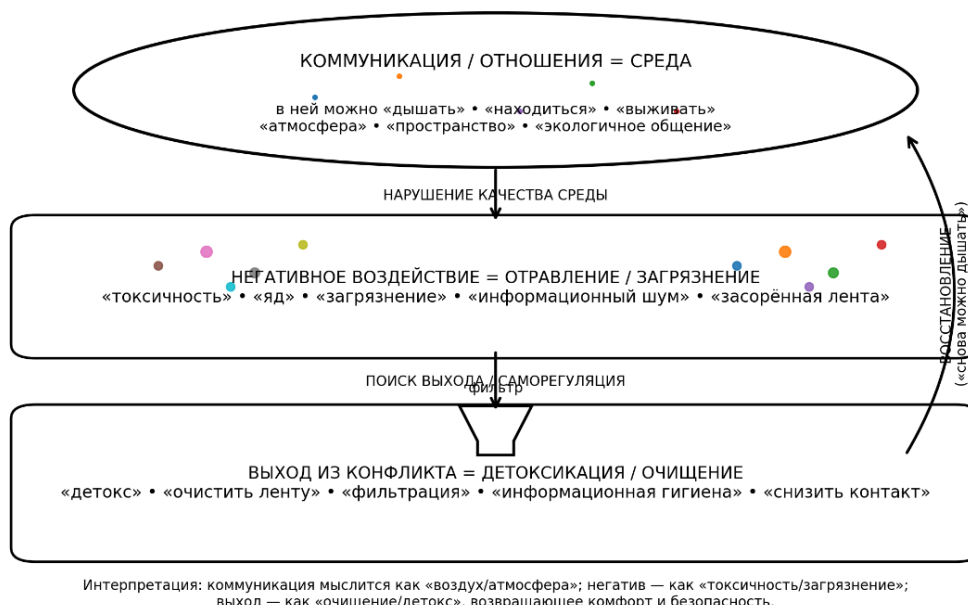


Рисунок 1. Ключевые метафорические модели

Именно эта связка «загрязнение → очищение» в медиасреде выполняет нормативную функцию: она задаёт типовой сценарий интерпретации (есть «опасная среда» и есть «правильные» практики защиты/очищения). На уровне деривации это поддерживается появлением разговорных форм (*токсик*, *токсичить*) и «прикладных» номинаций (*детокс-практики*, *анти-токсичность*), что усиливает концептуальную автономность слова.

В результате токсичность начинает работать как объяснительный ярлык: вместо описания конкретных действий она «схлопывает» сложный социально-психологический опыт в компактную категорию, задающую сразу и оценку, и интерпретацию причин/последствий. Это является одним из признаков приближения лексемы к концептуальному статусу [3, 93–97].

Слово *устойчивость* опирается на базовую телесно-пространственную схему равновесия / опоры. В массовой коммуникации эта схема активно «разворачивается» в отношении абстрактных объектов: *устойчивость экономики*, *устойчивость системы*, *устойчивость общества*, *психологическая устойчивость*, *устойчивые практики*. При этом в медиадискурсе слово демонстрирует выраженную тенденцию к нормативности: *устойчивость* трактуется как желаемое состояние и показатель «здоровья» системы.

Семантическая динамика включает расширение от нейтрального значения «способность сохранять положение/состояние» к более сложной конфигурации: *устойчивость* как резерв прочности, адаптивность, способность выдерживать давление. Важным индикатором выступают устойчивые сочетания типа *запас прочности*, *укрепление устойчивости*, *повышение устойчивости*, которые сближают слово с терминологией управленческих, экономических и институциональных дискурсов.

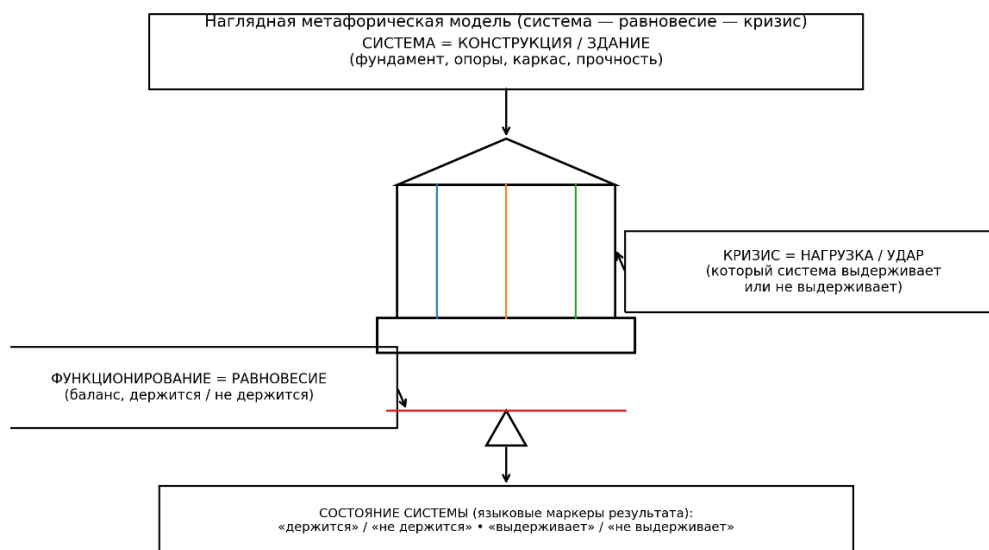


Рисунок 2. Метафорические модели: система как конструкция/здание

Эти модели формируют устойчивый фрейм: если есть «фундамент» и «опоры», систему можно «укреплять»; если есть «нагрузка», нужен «запас прочности». Тем самым абстрактные процессы становятся интерпретируемыми через наглядные телесные и пространственные схемы, что соответствует тезису о «заземлении» абстрактного смысла в опыте [15].

Переход к концептуальному статусу проявляется в том, что устойчивость начинает «собирать» разнородные контексты (экономические, социальные, экологические, психологические) в единое смысловое поле и задаёт стандартизированную оценку: устойчивое - «правильное/эффективное/зрелое», неустойчивое - «рисковое/проблемное». Это делает слово полноценным ориентиром публичного обсуждения и инструментом аргументации.

Лексема цифровизация принадлежит к сфере технологического и управленческого дискурса, однако в массовой коммуникации она стремительно расширяет сферу применения и превращается в обозначение комплексной трансформации практик (образовательных, экономических, культурных, повседневных). Показательна тенденция к «обобщающему» употреблению, когда слово выступает не как название конкретной технологии, а как метка эпохального процесса.

Типовые семантические приращения фиксируются в сочетаниях: *цифровизация образования/государства/сервиса*, *цифровая трансформация*, *переход в цифру*, *цифровая среда*, *цифровой след*, *цифровой разрыв*. В этих употреблениях усиливается компонент «изменение образа жизни», а не только «внедрение технологий».

Ключевые метафорические модели, поддерживающие концептуализацию: ИЗМЕНЕНИЯ как ДВИЖЕНИЕ/ПУТЬ (*переход, шаг, вектор, траектория*), РАЗВИТИЕ как УСКОРЕНИЕ /РЫВОК (*ускорение, рывок, ускоренный переход*), ЦИФРОВАЯ СФЕРА как ПРОСТРАНСТВО /СРЕДА ОБИТАНИЯ (*цифровая среда, войти в цифру, жить онлайн*), ИНФРАСТРУКТУРА как ЭКОСИСТЕМА (*платформенная экосистема, цифровая экосистема*).

Здесь особенно заметна роль массовой коммуникации как «поля пересечения» дискурсов: технологическая лексема включается в социально-культурные сюжеты, где начинает выполнять не только номинативную, но и организующую функцию. Повторяемость моделей «перехода», «ускорения» и «среды» задаёт устойчивый фрейм: цифровизация мыслится как неизбежное движение к новому состоянию и как новый способ организации опыта.

В когнитивной перспективе это означает, что цифровизация становится не просто словом-термином, а концептом-рамкой, через который осмысляются (и оцениваются) разнообразные изменения. Роль метафоризации здесь заключается в том, что абстрактный процесс

социального переустройства «собирается» в наглядный сценарий пути и освоения пространства, что соответствует представлению о метафоре как базовом механизме концептуализации [13; 14].

Заемствованная лексема *фейк* в медиадискурсе быстро прошла путь от разговорно-журналистского употребления к статусу устойчивой категории описания информационных явлений. Семантическая динамика выражается в расширении: слово употребляется не только как обозначение «ложной новости», но и как метка более широких практик (искажение, манипуляция, подмена, информационный вброс). Одновременно усиливается функция дискурсивной маркировки границы «истинное/ложное», что делает слово инструментом оценочной и идеологической поляризации.

Деривационная активность (формы *фейковый*, *антифейк*, устойчивые сочетания типа *борьба с фейками*, *проверка фактов/фактчекинг*) отражает институционализацию явления: слово начинает описывать не только «объект» (ложное сообщение), но и «практики управления» информационной средой.

Метафорические модели, наиболее типичные для этого ключевого слова: ИНФОРМАЦИЯ как БОЛЕЗНЬ/ВИРУС (*вирус фейков*, *эпидемия фейков*, *заражение*), ИНФОРМАЦИОННАЯ СФЕРА как ПОЛЕ БОЯ (*атака*, *оружие*, *удар*, *оборона*, *информационная война*), ПРОИЗВОДСТВО ИНФОРМАЦИИ как ИНДУСТРИЯ/ФАБРИКА (*фабрика фейков*, *конвейер*).

В рамках воплощённого познания эти модели показательны: «болезнь» и «война» - предельно наглядные сценарии, укоренённые в базовых переживаниях угрозы и защиты, поэтому они эффективно мобилизуются медиа дискурсом для организации интерпретации [15; 16]. В результате слово *фейк* перестаёт быть лишь обозначением «неправды» и начинает выполнять роль концептуального фильтра, через который интерпретируются события и сообщения: пометка «фейк» запускает предсказуемый сценарий оценки и действий (от «не доверять» до «требовать проверки/наказания»).

Сопоставление рассмотренных кейсов позволяет уточнить роль метафоризации и концептуализации в динамике ключевых слов современности. Метафора выступает механизмом смыслового «сжатия» и стандартизации. Повторяемые метафорические проекции (яд/очищение; опора/прочность; путь/ускорение; вирус/война) задают устойчивые интерпретационные сценарии, в которых сложные явления описываются компактно и предсказуемо. Это согласуется с когнитивным пониманием метафоры как системного инструмента конструирования значения, а не случайного стилистического приёма [13; 14]. Оценочность не добавляется «поверх» значения, а включается в него как часть концептуального фрейма. Именно метафорические сценарии «подсвечивают» оценку: токсичность почти неизбежно негативна (яд), устойчивость - позитивна (прочность/опора), цифровизация - часто маркируется как прогресс (движение/ускорение), *фейк* - как угроза (вирус/оружие). В результате ключевое слово выполняет ту самую «навигационную» функцию в массовом сознании: оно сразу указывает и на объект обсуждения, и на типовую оценку, и на ожидаемую интерпретацию [1; 3, 93–97]. Воплощённые схемы обеспечивают устойчивость новых смыслов. Домены-источники в рассмотренных моделях связаны с базовыми телесными и пространственными переживаниями (отравление, равновесие, движение, защита), что делает их особенно продуктивными для массовой коммуникации: они универсальны, легко распознаются и обеспечивают «быстрое» понимание абстрактных процессов [15; 16]. Концептуальный статус проявляется в расширении функций слова в дискурсе. Ключевое слово становится концептом тогда, когда начинает: (а) связывать разнородные контексты в единое смысловое поле; (б) выступать объяснительной категорией и аргументативным маркером; (в) воспроизводиться в виде устойчивых фреймов и метафорических моделей; (г) демонстрировать рост деривационной активности и коллокационной предсказуемости [3, 93–97]. Рассмотренные кейсы показывают, что именно повторяемые метафорические проекции служат одним из главных факторов такого перехода.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что в информационном поле массовой коммуникации ключевые слова современности функционируют как динамические смысловые узлы: их семантика формируется в междискурсивном движении, а метафоризация

выступает ведущим механизмом стабилизации новых смыслов и усиления оценочности, обеспечивая постепенную концептуализацию лексем.

Заключение. Проведённое исследование позволило описать функционирование ключевых слов современности в информационном поле массовой коммуникации и выявить роль метафоризации и концептуализации в их семантической динамике. Полученные результаты подтверждают, что ключевые слова современности в медиадискурсе выступают не только частотными номинативными единицами, но и смысловыми «ориентирами» эпохи, обеспечивающими навигацию в коллективном сознании и задающими типовые рамки интерпретации социально значимых явлений [1; 3, 93–97].

Критерии выделения ключевых слов современности в условиях междискурсивности целесообразно рассматривать как совокупность количественных и качественных признаков. Частотность выступает исходным индикатором общественной значимости, однако сама по себе не является достаточной: ключевое слово проявляет устойчивость в разных тематических и жанровых сегментах медиаполя, демонстрирует семантическую вариативность, деривационную активность и нарастание коннотативности, что в совокупности приближает его к концептуальному статусу [3, 93–97].

Направления семантического расширения и оценочной перестройки ключевых слов в медиа контекстах проявляются в (а) обобщении и абстрагировании значения, (б) усилении оценочности и поляризации интерпретаций, (в) росте коллокационной предсказуемости и текст образующей/деривационной активности. При этом оценочный компонент закрепляется не как факультативная «прагматика» употребления, а как часть смысловой структуры, воспроизводимой в повторяющихся медиальных сценариях.

Повторяющиеся метафорические модели (проекции) оказываются одним из основных механизмов смысловой стабилизации ключевых слов. Реконструкция метафорических употреблений выявляет регулярность доменов-источников, укоренённых в телесно-пространственном опыте (например, *яд/очищение*, *опора/прочность*, *путь/движение*, *болезнь/защита*, *война/борьба*). Эти модели выполняют двойную функцию: делают абстрактные явления наглядными и одновременно задают устойчивый аксиологический ракурс, направляя общественную интерпретацию [12; 13; 14].

Показано, что метафоризация соотносится с переходом лексемы к концептуальному статусу через закрепление устойчивых фреймов и интерпретационных сценариев. В медиа дискурсе метафорические употребления перестают быть единичными фигурами речи и превращаются в повторяемые когнитивные схемы, которые «связывают» разнородные контексты и обеспечивают предсказуемость оценок. В результате ключевое слово начинает выполнять не только обозначающую, но и объяснительно-организующую функцию, действуя как смысловой узел массовой коммуникации и как элемент «мыслительного кода» современного носителя языка [3, 93–97; 15].

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представления о ключевых словах современности как о динамических единицах медиального смысл образования, чья устойчивость обеспечивается не одной лишь частотностью, а когнитивными механизмами метафоризации и концептуализации. Практическая значимость связана с возможностью применения предложенных критериев и аналитических процедур при описании актуальной лексики в медиалингвистике, дискурс-анализе и лексикографических проектах нового типа (в том числе медиа словарях).

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении корпуса и перечня анализируемых ключевых слов, сопоставлении механизмов метафоризации в разных языковых и культурных медиапространствах (например, русско- и казахоязычных сегментах), а также в более строгой корпусной верификации выявленных метафорических моделей и их динамики во времени с использованием количественных методов анализа коллокаций и тематического распределения.

Список использованной литературы:

1. Шмелева Т.В. Ключевые слова текущего момента // Collegium. 1993. № 1. С. 33–41.
2. Попова Л.А. Ключевые слова современности: проблема термина // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2017. № 5 (166). С. 93–97.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А.Д. Шмелёва. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. Прохорова Е. Д. Ключевые слова эпохи в современных СМИ // Время науки – The Times of Science. 2014. № 2. С. 59–65.
5. Мустайоки А., Вальтер Х., Венрева И. Феномен актуального слова 2015 года // Quaestio Rossica. 2016. Т. 4. № 4. С. 121–133. DOI: 10.15826/qr.2016.4.195.
6. Медиясловарь ключевых слов текущего момента / ред. Н.А. Прокофьева, Е.А. Щеглова [Электронный ресурс]. URL: <https://dataslov.ru/> (дата обращения: 16.02.2026).
7. Прокофьева Н.А., Щеглова Е.А., Коняева Ю.М. Остановиться, оглянуться: ключевые слова текущего момента в действии: учебное пособие / под общ. ред. Н.А. Прокофьевой, Е.А. Щегловой. СПб.: Медианатир, 2021. 90 с.
8. Щеглова Е.А., Прокофьева Н.А. «Медиясловарь ключевых слов текущего момента» как лексикографический источник нового типа // Вопросы лексикографии. 2024. № 33. С. 52–70. DOI: 10.17223/22274200/33/3.
9. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2008. 263 с.
10. Кронгауз М.А. Ключевые слова эпохи // Слово.ру: Балтийский акцент. 2010. № 1–2. С. 69–85.
11. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
12. Kovecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
13. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие. М.: Логос, 2001. 304 с.
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
15. Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
16. Barsalou L.W. Grounded cognition // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 617–645. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093639.
17. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T., Pasma T.A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2010.
18. Pragglejaz Group. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse // Metaphor and Symbol. 2007. Vol. 22. No. 1. P. 1–39. DOI: 10.1080/10926480709336752.
19. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

References:

1. Shmeleva, T.V. (1993). Klyuchevye slova tekushchego momenta [Key words of the current moment]. Collegium, (1), 33–41. [in Russian].
2. Popova, L.A. (2017). Klyuchevye slova sovremennosti: problema termina [Key words of modernity: The issue of the term]. Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 5(166), 93–97. [in Russian].
3. Vezhbitskaya, A. (2001). Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov [Understanding cultures through their key words] (A.D. Shmelev, Trans.). Yazyki slavyanskoy kul'tury. [in Russian].

4. Prokhorova, E.D. (2014). *Klyuchevye slova epokhi v sovremennykh SMI* [Key words of the epoch in modern mass media]. *Vremya nauki: The Times of Science*, (2), 59–65. [in Russian].
5. Mustajoki, A., Walter, H., & Vepreva, I. (2016). *Fenomen aktual'nogo slova 2015 goda* [The phenomenon of the current word of 2015]. *Quaestio Rossica*, 4(4), 121–133. <https://doi.org/10.15826/qr.2016.4.195> [in Russian].
6. Shcheglova, E.A., & Prokof'eva, N.A. (2024). "Mediaslovar' klyuchevykh slov tekushchego momenta" kak leksikograficheskiy istochnik novogo tipa ["Media dictionary of current key words" as a new type of lexicographic source]. *Voprosy leksikografii* (Russian Journal of Lexicography), (33), 52–70. <https://doi.org/10.17223/22274200/33/3> [in Russian].
7. Prokof'eva, N.A., Shcheglova, E.A., & Konyaeva, Yu.M. (2021). *Ostanovit'sya, oglyanut'sya: klyuchevye slova tekushchego momenta v deistvii* [Stop and look around: Current key words in action]. *Mediapapir*. [in Russian].
8. Shcheglova, E.A., & Prokof'eva, N.A. (Eds.). (n.d.). *Mediaslovar' klyuchevykh slov tekushchego momenta* [Media dictionary of current key words]. Retrieved February 16, 2026, from <https://dataslov.ru/> [in Russian].
9. Dobrosklonskaya, T.G. (2008). *Medialingvistika: sistemnyy podkhod k izucheniyu yazyka SMI* (sovremennaya angliyskaya mediarech') [Media linguistics: A systematic approach to studying the language of mass media (Modern English media discourse)]. *Flinta; Nauka*. [in Russian].
10. Krongauz, M.A. (2010). *Klyuchevye slova epokhi* [Key words of the epoch]. *Slovo.ru: Baltiyskiy aktsent*, (1–2), 69–85. [in Russian].
11. Arutyunova, N.D. (1990). *Diskurs* [Discourse]. In V. N. Yartseva (Ed.), *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary] (pp. 136–137). *Sovetskaya entsiklopediya*. [in Russian].
12. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
13. Valgina, N.S. (2001). *Aktivnye protsessy v sovremennom russkom yazyke* [Active processes in modern Russian]. *Logos*. [in Russian].
14. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
15. Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar* (Vol. 1, *Theoretical Prerequisites*). Stanford University Press.
16. Barsalou, L.W. (2008). *Grounded cognition*. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
17. Steen, G.J., Dorst, A.G., Herrmann, J.B., Kaal, A.A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*. John Benjamins.
18. Pragglejaz Group. (2007). *MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse*. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
19. Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books.

ӘДЕБИЕТТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES

МРНТИ 14.07.09

10.51889/2959-5657.2026.96.2.002

*Lyssenko N.K.¹ , Doukariyeva U.K.² 

¹M. Utemissov West Kazakhstan

²West Kazakhstan University of Innovation and Technology

Uralsk, Kazakhstan

*e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

e-mail: uldevr@mail.ru

HENRY WADSWORTH LONGFELLOW: TEACHER, POET,
AND CULTURAL MEDIATOR OF THE 19TH CENTURY

Abstract

The article examines the didactic dimension of Henry Wadsworth Longfellow's poetry, one of the most influential American poets of the nineteenth century whose work combines artistic expressiveness with a strong educational purpose. The aim of the study is to identify the specific features of Longfellow's didactic method and to determine its role in shaping the moral and cultural values of American society. The research applies a comprehensive methodological approach that includes literary analysis, comparative methods, a historical-cultural framework, and the use of critical sources. An analysis of the key works (*A Psalm of Life*, *The village Blacksmith*, *Paul Revere's Ride*) shows that Longfellow's didacticism becomes seen through moral instruction, the recognition of social and labor values, the construction of national memory, and the creation of cultural symbols. Longfellow reveals himself as a teacher and cultural mediator who uses poetic language to teach readers and strengthen American identity.

Keywords: Longfellow, didacticism, nineteenth-century American poetry, cultural identity, moral values, national memory, literary analysis

*Лысенко Н.К.,¹ , Доукариева У.К.² 

¹М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті

²Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті

Орал, Қазақстан

*e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

e-mail: uldevr@mail.ru

ГЕНРИ УОРДСВОРТ ЛОНГФЕЛЛОУ: ХІХ ҒАСЫРДЫҢ МҰҒАЛІМІ,
АҚЫНЫ, ЖӘНЕ МӘДЕНИ МЕДИАТОРЫ

Аңдатпа

Бұл мақала ХІХ ғасырдың ең ықпалды америкалық ақындарының бірі Генри Уордсворт Лонгфеллоудың поэзиясындағы дидактикалық қарын талдауға арналған. Оның шығармашылығы көркемдік бейнелілікті тәрбиелік мақсатпен ұштастырады. Зерттеудің мақсаты - Лонгфеллоудың дидактикалық әдісінің ерекшеліктерін айқындау және оның американ қоғамның моральдық және мәдени құндылықтарың қалыптастырудағы рөлін анықтау. Зерттеу әдеби

талдау, салыстырмалы әдіс, тарихи-мәдени тәсіл және сын көзқарастағы дереккөздерді пайдалану сияқты кешенді әдіснамалық неге сүйенеді. Негізгі шығармаларды (*A Psalm of Life, The village Blacksmith, Paul Revere's Ride*) талдау Лонгфеллоудың дидактизмі моральдық тәлім беру, еңбек пен әлеуметтік құндылықтарды дәріптеу, ұлттық жадты қалыптастыру және мәдени символдар жасау арқылы көрінетінін көрсетеді. Ақын оқырманды тәрбиелеу және американдық берегейлікті нығайту үшін поэтикалық тілді қолданатын ұстаз әрі мәдени делдал ретінде танылады. Зерттеу нәтижелері Лонгфеллоудың дидактизмін көркем еркіндікті шектеу емес, әдебиетті ұлттық тәрбие құралына айналдырғанимәдени миссия ретінде қарастыру қажет екенін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: Лонгфеллоу, дидактизм, XIX ғасырдағы америкалық поэзия, мәдени берегейлік, моральдық құндылықтар, ұлттық жад, әдеби талдау

*Лысенко Н.К.,¹  Доукариева У.К.² 

¹Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова

²Западно-Казахстанский инновационно-технологический университе
Уральск, Казахстан

*e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

e-mail: uldevr@mail.ru

ГЕНРИ УОДСВОРТ ЛОНГФЕЛЛОУ: УЧИТЕЛЬ, ПОЭТ И КУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАТОР XIX ВЕКА

Аннотация

Статья анализирует дидактизм в поэзии Генри Уодсворта Лонгфеллоу – одного из наиболее выдающихся американских поэтов XIX века. Его творчество сочетает художественную выразительность и воспитательную направленность. Цель исследования состоит в выявлении особенностей дидактического метода Лонгфеллоу и определении его роли в формировании моральных и культурных ценностей американского общества. В работе применяется комплексный методологический подход, включающий литературоведческий анализ, сравнительный метод, историко-культурный подход и изучение критических источников. Обращение к основным произведениям (*A Psalm of Life, The village Blacksmith, Paul Revere's Ride*) показывает, что дидактизм Лонгфеллоу выражается через моральные наставления, утверждение трудовых и социальных ценностей, формирование национальной памяти и создание культурных символов. Поэт предстает в роли педагога и культурного медиатора, который использует художественное слово для воспитания читателя и укрепления американской идентичности. Полученные результаты помогают по-новому интерпретировать дидактизм Лонгфеллоу как важную культурную миссию, а не как ограничение художественной свободы, и подтверждают его ценность в истории американской литературы.

Ключевые слова: Лонгфеллоу, дидактизм, американская поэзия XIX века, культурная идентичность, моральные ценности, национальная память, литературоведческий анализ

Introduction. The educational potential of literature takes an important place in contemporary pedagogical research, as artistic texts have the capacity to shape value orientations, develop the moral and emotional sphere of the individual, and strengthen cultural identity. In this context, turning to the work of Henry Longfellow is especially important. As one of the most influential American poets of the nineteenth century, Longfellow combined the roles of artist, educator, and cultural mediator, which defined the unique character of his poetic method [1; 2]. His work appeared during a formative period in American national development, when society required moral guidance and cultural symbols capable of uniting people around shared values [3; 4]. Longfellow's poetry was an important educational tool, shaping readers' understanding of diligence, honesty, civic responsibility, and spiritual resilience.

Henry Longfellow was not only a poet but also a professional educator and professor at Harvard University. His pedagogical experience directly influenced his artistic style and world view, shaping his belief that poetry could be used as a means of character formation, cultural sensitivity, and moral development [5]. In this sense, his works may be viewed as a bridge between artistic expression and educational practice. It makes the study of the didactic potential of his poetry relevant for pedagogy, cultural studies, and literary scholarship.

Twenty-first century humanities research demonstrates growing interest in cultural meditation, intercultural dialogue, and the role of literature in shaping collective memory [6; 7]. Longfellow's poetry is rich in historical allusions, moral instruction, and universal humanistic ideas. It allows us to consider him one of the earliest cultural mediators in American society [8; 9]. Longfellow's works reflected the values of his era but actively shaped them, transforming poetic language into a tool for cultivating civic virtues and strengthening national identity.

Despite the considerable body of scholarship devoted to Longfellow's life and work, the pedagogical dimension of his poetry remains insufficiently explored. Classic studies by Arvin, Wagenknecht, and Calhoun examine the poet's artistic style and cultural influence but rarely address him as an educator and moral guide [1; 5; 2]. Modern research on cultural mediation and the educational function of art provides a methodological foundation for interpreting his work, yet a comprehensive pedagogical analysis of his didacticism is still lacking [10; 11; 12]. This gap determines the scholarly novelty and significance of the present study.

The article is aimed to identify and analyze the features of didacticism in the poetry of Henry Wadsworth Longfellow and to determine its role in educating readers and shaping the moral, cultural, and civic values of the nineteenth-century American society. Attention is focused on the ways in which the poet used artistic language to transmit ethical and historical meanings, fostering a sense of national belonging and moral responsibility.

To achieve this aim, the study addresses the following tasks:

1. to define the pedagogical and didactic characteristics of Longfellow's poetry;
2. to analyze key works (*A Psalm of Life*, *The village Blacksmith*, *Paul Revere's Ride*) as examples of educational literature [13; 14]
3. to identify the influence of didacticism on the formation of moral and civic values among nineteenth-century readers;
4. to examine Longfellow as a cultural mediator who connected European literary traditions with the American historical and cultural context;
5. to demonstrate the relevance of his poetry for contemporary pedagogy and humanities education.

The findings of the research allow us to formulate several core propositions that define the pedagogical and cultural significance of Longfellow's poetic legacy:

1. ***Longfellow's poetry possesses a distinct educational potential***, aimed at shaping readers' moral, civic, and labor-related values through accessible language, relatable imagery, and clear ethical messages.
2. ***Didacticism functions as a central component of his poetic method***, ensuring that artistic expression is consistently harmonized with pedagogical intent and moral instruction.
3. ***Longfellow's poems serve as instruments of cultural mediation***, transmitting historical knowledge, national symbols, and shared cultural meanings that contribute to the formation of collective memory.
4. ***The poet emerges as an educator and moral guide***, using artistic language to foster character development, ethical awareness, and a sense of personal responsibility.
5. ***His didactic poetry contributes to the formation of American national identity***, reinforcing civic responsibility, cultural continuity, and the values that shaped nineteenth-century American society.

Methods and materials. This study uses an interdisciplinary methodological framework that enables a comprehensive examination of Henry Wadsworth Longfellow's poetry as both a literary and pedagogical phenomenon. The methodological design integrates literary analysis, historical

contextualization, pedagogical theory, and comparative approaches as Longfellow's work occupies a unique position at the intersection of artistic expression, moral instruction, and cultural mediation. This combination allows for a nuanced understanding of how Longfellow's poetic texts functioned as instruments of moral education and cultural formation in the nineteenth-century America.

The primary materials of the study consist of three of Longfellow's most influential poems: *A Psalm of Life* and *The village Blacksmith* from the *Complete Poetical works of Henry Wadsworth Longfellow* [13; 14], and *Paul Revere's Ride* from *Tales of a Wayside Inn* [15]. These works were selected because they exemplify the poet's didactic method and contain explicit moral, civic, and cultural messages. Each poem addresses themes central to the nineteenth-century educational discourse, including perseverance, labor ethics, personal responsibility, patriotism, and the preservation of national memory. Their widespread circulation in school readers and anthologies of the period further underscores their pedagogical relevance.

To contextualize these primary texts, the study draws on a broad corpus of secondary literature. Biographical and critical works by Arvin (1963), Wagenknecht (1966), Calhoun (2004), Irmscher (2006), and McFarland (2011) provide essential insights into Longfellow's intellectual development, cultural influence, and reception among contemporary audiences. These sources help illuminate the social and educational environment in which Longfellow wrote and clarify how his poetry came to be perceived as a moral and cultural guide for American readers. Theoretical studies on didacticism and the educational function of literature (Abrams 1953; Eagleton 1983; Zipes 2006) offer a conceptual foundation for interpreting Longfellow's poetic strategies, while works by Nussbaum (2010), Buell (2006), Reynolds (1988), and Gura (2007) support the historical and cultural contextualization of his themes, particularly in relation to American transcendentalism and the formation of national identity.

The methodological structure of the study integrates several complimentary approaches. The first is **literary and textual analysis**, which enables a close reading of the selected poems to identify the narrative structures, symbolic motifs, and rhetorical strategies that contribute to their didactic function. This method is essential for revealing how Longfellow embeds moral instruction within poetic form. Following the theoretical perspectives of Abrams (1953) and Eagleton (1983), the analysis focuses on the interplay between aesthetic expression and ethical messaging. Special attention is given to the poet's use of metaphor, rhythm, and imagery as tools for reinforcing moral lessons and shaping readers' emotional responses.

The second methodological component is the **comparative method**, which situates Longfellow's didacticism within the broader landscape of nineteenth-century American literature. Works by Walt Whitman and Emily Dickinson serve as points of comparison, highlighting the distinctiveness of Longfellow's pedagogical orientation [16; 17]. While Whitman and Dickinson often persuade introspective or experimental poetic strategies, Longfellow consistently foregrounded moral clarity, public-oriented themes, and accessible language. This comparison underscores his unique contribution to the educational mission of American literature and clarifies how his poetry differed from that of his contemporaries in purpose and tone.

The third methodological approach is the **historical-cultural method**, which examines Longfellow's poetry within the intellectual and social environment of nineteenth-century America. Drawing on the works of Reynolds (1988), Buell (2006), and Gura (2007), this method clarifies how the poet's themes reflected the cultural aspirations of a nation seeking to define its identity. It also demonstrates how Longfellow's poetry served as a cultural artifact that both mirrored and shaped societal values. By situating the poems within their historical moment, the research reveals how Longfellow's didacticism harmonized with broader educational and civic goals of the era, including the cultivation of moral character and the strengthening of national consciousness.

The pedagogical focus of the study, **pedagogical analysis** takes a central role in the methodological framework. This method assesses educational potential of Longfellow's poetry by examining how his texts foster moral reasoning, emotional development, and civic responsibility – qualities emphasized in contemporary educational theory [7; 12]. The clarity of Longfellow's moral messages, the universality of his themes, and the accessibility of his language make his poetry particularly suitable for educational

contexts. The analysis also considers the historical use of Longfellow's works in school curricular, demonstrating how his poems served as tools for character formation and cultural instruction.

Finally, the study employs the **method of cultural mediation**, which explores Longfellow's role in transmitting European literary traditions into the American cultural environment. Following Irmscher (2006) and McFarland (2011), this approach highlights the poet's function as an intermediary who adapted universal humanistic values for a developing nation. His engagement with European poetic forms, historical references, and translation work demonstrates how he bridged cultural traditions and contributed to the formation of a shared cultural identity. This method reveals how Longfellow's poetry helped shape American readers' understanding of their cultural heritage and formed a sense of continuity between the Old World and the New.

These methods together form a coherent and comprehensive methodological framework that allows for a multifaceted examination of Longfellow's poetry. Using literary, pedagogical, historical, and cultural perspectives, the study provides a nuanced understanding of how Longfellow's works served as instruments of moral education and cultural formation, offering insights into the enduring pedagogical value of his poetic legacy.

Results and discussion. The analysis of Henry Wadsworth Longfellow's selected poems demonstrates that didacticism forms the structural and conceptual foundation of his poetic method, shaping the moral, social, and cultural messages embedded in his works. Across *A Psalm of Life*, *The village Blacksmith*, and *Paul Revere's Ride*, Longfellow consistently employs poetic language as a means of moral instruction, social education, and the cultivation of national consciousness. The results of the study reveal that his poetry functions not merely as artistic expression but as a coherent system of ethical guidance designed to influence the world view of the nineteenth-century American readers. Through a combination of moral exhortation, exemplary character portrayals, historical mythmaking, and stylistic clarity, Longfellow constructs a poetic discourse that educates as much as it inspires.

The first major finding concerns the centrality of moral instruction of Longfellow's poetic worldview. In *A Psalm of Life*, the poet articulates a philosophy of active purposeful living that stands in direct opposition to resignation and fatalism. This orientation is reinforced by Longfellow's direct appeals to the reader, as in the line "*Life is real! Life is earnest!*", which establishes a tone of purposeful engagement with the world [13, 12]. His call to "*Act, - act in the living Present!*" further transforms the poem into a guide for ethical self-determination [13, 12]. The poem encourages readers to cultivate courage, perseverance, and a sense of personal responsibility, emphasizing that human life acquires meaning through action and moral striving. The analysis shows that Longfellow's didacticism in this poem is aspirational rather than prescriptive: instead of dictating specific behaviors, he offers a framework for ethical self-development grounded in universal values. This approach aligns nineteenth-century educational ideas that emphasized character formation and the development of moral agency [11; 10]. The poem's emphasis on leaving "*footprints on the sands of time*" transforms the abstract idea of moral legacy into a vivid image, reinforcing the poem's educational impact and demonstrating how Longfellow embeds moral instruction within poetic forms.

A second significant result demonstrates Longfellow's glorification of labor ethics and social virtues as important components of moral education. *The Village Blacksmith* shows the figure of a humble craftsman whose life is an example of honesty, diligence, resilience, and spiritual integrity [14]. The poem's emphasis on labor ethics becomes especially clear in the line "*His brow is wet with honest sweat*", which elevates physical work to a moral category [14, 45]. The blacksmith's perseverance – "*Toiling, - rejoicing, - sorrowing. - / Onward through life he goes*" – serves as a model of resilience and integrity [14; 46]. Through detailed description and narrative framing, Longfellow transforms the blacksmith into a moral exemplar whose daily labor becomes a metaphor for ethical steadfastness. The analysis reveals that the poem's didactic power lies in its ability to translate abstract virtues into concrete, relatable actions. The blacksmith's disciplined routine, devotion to family, and emotional sincerity during church service collectively construct an image of moral wholeness accessible to readers of all backgrounds. This portrayal aligns with historical studies showing that nineteenth-century American culture placed significant value on industriousness and civic responsibility [3; 4].

Longfellow's poetic representation reinforces these values, suggesting that the moral foundation of society rests on the character and labor of its ordinary citizens. The poem thus functions as a form of social pedagogy, teaching readers to value the ethical contributions of individuals whose work sustains the community.

The analysis also reveals that Longfellow's didacticism extends beyond personal morality to encompass historical and patriotic education. In *Paul Revere's Ride*, the poet transforms a specific historical event into a symbolic narrative of civic courage and national unity. Longfellow's construction of national memory is evident in the iconic signal "*One if by land, and two if by sea*", which has become a cultural symbol of vigilance and civic duty [15, 78]. The line "*Through every Middlesex village and farm*" reinforces the collective dimension of the event, linking individual heroism to national unity [15, 79]. Through vivid imagery, dynamic pacing, and mythologizing techniques, Longfellow elevates Paul Revere from a historical figure to a cultural icon whose actions embody the ideals of bravery, vigilance, and devotion to freedom. The poem's didacticism operates on two levels: it recounts an episode from the American Revolution, making history accessible and engaging, while simultaneously constructing a narrative of national identity that reinforces collective memory and patriotic sentiment. This finding supports scholarly interpretations that emphasize Longfellow's role in shaping American cultural memory and demonstrates how his poetry functioned as a pedagogical tool for cultivating patriotic consciousness [6; 9].

Another important result concerns the artistic strategies through which Longfellow conveys his didactic messages. Across the analyzed poems, the poet employs a clear, accessible, and emotionally balanced style that enhances the pedagogical effectiveness of his work. Longfellow's preference for simple imagery, regular rhythm, and harmonious structure ensures that his moral and historical messages are easily understood and widely appealing. The analysis identifies several key techniques that contribute to this effect. Metaphor and symbolism allow Longfellow to express complex ethical ideas in memorable forms, while allusions to biblical, historical, and cultural sources enrich the poems' moral resonance and situate them within broader intellectual traditions. Rhetorical address creates a sense of direct communication between poet and reader, reinforcing the instructional tone. These artistic choices demonstrate that Longfellow's didacticism is inseparable from his aesthetic method; the clarity and emotional accessibility of his style are integral to the poems' educational purpose [8; 2].

Taken together, the results indicate that Longfellow's poetry functioned as a kind of "textbook of morality and history" for nineteenth-century American readers.

His works provided ethical guidance, celebrate the dignity of labor, and cultivated patriotic consciousness at a time when the nation was undergoing rapid social and cultural transformation. The poems' widespread popularity in school curricular and public recitations further amplified their educational impact, embedding Longfellow's moral and historical narratives in the collective imagination. The analysis shows that Longfellow's didacticism was not a stylistic preference but a deliberate cultural project. By integrating moral instruction, social exemplarity, and historical mythmaking into his poetry, he contributed to the formation of a shared ethical and national identity. His works helped readers understand their place within a broader cultural tradition and encouraged them to embody the virtues celebrated in his poems.

The final result concerns the broader cultural implications of Longfellow's didacticism. The study demonstrates that his poetry played a significant role in shaping American moral consciousness and national identity. Through his accessible style and universal themes, Longfellow reached a wide audience, influencing not only literary culture but also educational practices and civic values. His poems served as moral touchstones for generations of readers, reinforcing ideals of honesty, perseverance, patriotism, and spiritual reflection. Although literary tastes shifted in the twentieth century, leading to a temporary decline in his reputation, contemporary scholarship increasingly recognizes the cultural importance of his educational mission. The results of this study confirm that Longfellow's poetry remains a valuable resource for understanding how literature can shape ethical and national consciousness, and they highlight the enduring relevance of his didactic method for modern discussions of literature's social and pedagogical functions.

The interpretation of the findings demonstrates that shows that didacticism had a decisive role in shaping Henry Wadsworth Longfellow's remarkable popularity among nineteenth-century American readers. His poetry, recognized by clarity, accessibility, and emotional openness, appeals to a wide audience - from students and teachers to artisans, farmers, and members of the emerging middle class. At a time when American society was going through fast social, political and cultural changes, readers found out that literature capable of offering stable moral orientation. Longfellow addressed to this need as he created works that functioned as "lessons for life", bringing together aesthetic pleasure with ethical guidance. His works not only pleased but also motivated, forming in readers a sense of responsibility, diligence, and civic virtue. This teaching philosophy shaped his poetic method and developed into one of the principal reasons for his widespread acclaim and supported him as one of the most widely read poets of his time [1; 2].

A comparison of Longfellow's work with his contemporaries further clarifies the uniqueness of his poetic mission. Walt Whitman, in *Leaves of Grass*, valued individualism, personal freedom, and democratic expansiveness, producing innovative poetry that challenged traditional forms and demanded interpretive effort from readers [16]. Although philosophically rich, Whitman's work was less explicitly didactic, which limited its accessibility for a broad audience. Emily Dickinson, by contrast, turned inward, exploring metaphysical and existential questions through dense, elliptical imagery and unconventional poetic structures [17]. Although her poetry was profound it avoided direct moral instruction and required a high degree of interpretive sophistication.

Against this backdrop, Longfellow stands out for his deliberate commitment to the educational function of poetry. He sought to make the literary word a tool for shaping values, addressing universal themes such as labour, faith, honesty, and patriotism. His poetry was less experimental but more pedagogically oriented, which ensured its broad public recognition. This comparison confirms didacticism was not merely a stylistic feature but a defining characteristic that distinguished Longfellow from his contemporaries and explains his mass popularity in the nineteenth century [5; 8].

However, the 20th century brought a significant shift in critical attitudes toward Longfellow. With the rise of modernist and postmodernist aesthetics – marked by formal experimentation, complexity, fragmentation, and skepticism toward traditional values – didacticism came to be viewed as an outdated artistic device. Critics accused Longfellow of excessive straightforwardness, moralizing tendencies, and insufficient psychological depth. His poetry appeared overly simple when compared with intricate intertextual constructions and philosophical density of T.S. Eliot, Ezra Pound, or William Carlos Williams. Yet such criticism often overlooked the historical context in which Longfellow wrote. His poetry was shaped by the cultural needs in the 19th century America, where literature was expected to cultivate civic virtues and contribute to the formation of national identity [3; 6]. The decline in his reputation during the 20th century thus reflects not a deficiency in his work but a shift in aesthetic and cultural priorities.

In recent decades, Longfellow's didacticism has undergone a notable reassessment. Contemporary scholars increasingly view his educational orientation not as a limitation but as a significant cultural mission. In an area marked by renewed interest in questions of identity, cultural memory, and the social role of literature, Longfellow's poetry acquires new relevance. His commitment to teaching, guiding, and shaping moral consciousness is now understood as an expression of the pedagogical and civic function of the 19th century literature. Moreover, within the framework of cultural mediation studies, Longfellow is recognized as a figure who bridged European literary traditions and American cultural experience, adapting universal humanistic values to the needs of a developing nation [9; 4]. His didacticism thus becomes a subject of renewed scholarly interest, particularly in discussions of literature as a tool for value and national self-understanding.

The influence of Longfellow on the formation of American identity is difficult to overestimate. His works contributed to the consolidation of national consciousness by reinforcing images of diligence, honesty, patriotism, and spiritual aspiration. Through poems such as Paul Revere's Ride, he helped construct a mythology of American history, transforming real events into symbols of national pride and civic heroism. His poetry shaped collective memory, strengthened the sense of belonging to a shared

cultural tradition, and fostered the development of civic virtues. These findings align with scholarly interpretations that emphasize Longfellow's role as a cultural mediator and educator whose work helped articulate the moral foundations of American society [8; 9].

Taken together, the discussion demonstrates that Longfellow's didacticism was not merely an artistic technique but a powerful cultural instrument that enabled literature to serve as an educator of the nation. His contribution to the formation of American identity underscores the enduring significance of his work for contemporary literary studies and cultural scholarship. Far from diminishing his artistic value, Longfellow's educational mission reveals the depth of his engagement with the ethical civic concerns of his time, offering insights that remain relevant for understanding the social functions of literature today.

Conclusion. The study demonstrates that didacticism was not an incidental feature of Henry Wadsworth Longfellow's poetic practice but an intrinsic element of his artistic worldview. His poetry reveals a rare capacity to unite aesthetic refinement with a clearly articulated ethical orientation, allowing the poetic word to function simultaneously as a source of beauty and a vehicle of moral formation. Longfellow developed a poetic language that met the artistic expectations of his century while also fulfilling a broader social purpose: the cultivation of moral and civic values among a rapidly expanding and diversifying readership.

The findings indicate that Longfellow's commitment to didactic expression stemmed from his broader intellectual and professional identity. As an educator, Harvard professor, and cultural mediator, he viewed poetry as a medium capable of shaping character, strengthening ethical awareness, and fostering a sense of responsibility toward the community. His desire to make poetry accessible to a wide audience reflects his conviction that literature should contribute to the public good as well as to individual enjoyment.

Although 20th century criticism often dismissed his moral clarity on favor of modernist experimentation, the long-term cultural impact of Longfellow's work is unmistakable. His poems helped articulate foundational images of American identity – figures of industriousness, courage, and civic devotion – that became embedded in the nation's cultural memory. These images did not merely mirror the values of his era. They actively participated in forming them, shaping the symbolic vocabulary through which Americans understood themselves.

Contemporary scholarship has begun to reassess Longfellow's didacticism as a meaningful cultural mission rather than a constraint on artistic expression. In a period marked by renewed interest of identity, memory, and the social role of literature, his work offers a compelling example of how poetry can educate, inspire, and preserve collective values. His texts illustrate the enduring potential of literature to guide ethical reflection and strengthen historical consciousness.

In this light, Henry Wadsworth Longfellow remains a significant figure in American literary history. His didacticism, rooted in his pedagogical and cultural commitments, continues to demonstrate how poetry can influence public consciousness, shape moral orientation, and contribute to the construction of national identity. His legacy affirms that literature is capable of serving not only as an artistic achievement but also as a powerful instrument in the moral and cultural development of a society.

References:

- Arvin, N. (1963). *Longfellow: His Life and Work*. Little, Brown and Company.
1. Calhoun, C. (2004). *Longfellow: A Rediscovered Life*. Beacon Press.
 2. Reynolds, D. S. (1988). *Beneath the American Renaissance: The Subversive Imagination in the Age of Emerson and Melville*. Harvard University Press.
 3. Gura, P. (2007). *American Transcendentalism: A History*. Hill and Wang.
 4. Wagenknecht, E. (1966). *Henry Wadsworth Longfellow: A Study of His Life and Poetry*. Russell & Russell.
 5. Buell, L. (2006). *The American Transcendentalists: Essential Writings*. Modern Library.
 6. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

7. *Irmscher, C. (2006). Longfellow Redux. University of Illinois Press.*
8. *McFarland, R. (2011). Longfellow and the Literary Culture of the Nineteenth Century. Cambridge University Press.*
9. *Eagleton, T. (1983). Literary Theory: An Introduction. University of Minnesota Press.*
10. *Abrams, M. H. (1953). The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition. Oxford University Press.*
11. *Zipes, J. (2006). Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre. Routledge.*
12. *Longfellow, H. W. (1893). A Psalm of Life. In The Complete Poetical Works of Henry Wadsworth Longfellow. Houghton Mifflin.*
13. *Longfellow, H. W. (1893). The Village Blacksmith. In The Complete Poetical Works of Henry Wadsworth Longfellow. Houghton Mifflin.*
14. *Longfellow, H. W. (1863). Paul Revere's Ride. In Tales of a Wayside Inn. Ticknor and Fields.*
15. *Whitman, W. (1891/1892). Leaves of Grass. David McKay.*
16. *Dickinson, E. (1955). The Poems of Emily Dickinson (T. H. Johnson, Ed.). Harvard University Press.*

МРНТИ 17.09.09

10.51889/2959-5657.2026.96.2.003

Мустоянова А.Т. 

Карагандинский университет им. Е.А. Букетова

Караганда, Казахстан

e-mail: mustoyanova2017@gmail.com

ЭССЕ ДЗЮНЪИТИРО ТАНИДЗАКИ «ПОХВАЛА ТЕНИ» КАК НАРРАТИВ КУЛЬТУРНОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена анализу эссе Дзюнъитиро Танидзаки «Похвала тени», содержание и авторская интенция которого продолжительное время остается предметом научной дискуссии. Краткий обзор литературы демонстрирует разнообразие существующих интерпретаций эссе и позволяет предложить гипотезу о том, что текст японского писателя является нарративом культурного сопротивления. Данный тезис обосновывается автором статьи с учетом социально-исторического и культурно-политического контекстов Японии начала XX века. Исследование осуществляется в рамках постколониальных исследований, теории идентичности, имагологического метода и контекстуального анализа. В центре внимания оказываются условия производства анализируемого текста, кризис идентичности, переживаемый японским обществом в период культурного доминирования Запада, а также место эссе «Похвала тени» в общественной дискуссии Японии 1920–1930-х годов. Целью статьи является определение интенции Д. Танидзаки и выбора им авторской стратегии. Предлагаемая интерпретация эссе позволяет рассматривать анализируемое эссе как реакцию на культурную колонизацию Японии и попытку деколонизации мышления японцев. Результаты исследования приводят к выводу о том, что эссе «Похвала тени» является важной частью значительного корпуса текстов, написанных японскими авторами в первой трети XX века в рамках культурного сопротивления.

Ключевые слова: культурное сопротивление, нарратив, деколонизация мышления, самоориентализм, идентичность, интенция

Мүстояпова А.Т. 
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қарағанды, Қазақстан
e-mail: mustoyanova2017@gmail.com

ДЗЮНЪИТИРО ТАНИДЗАКИ ЭССЕСІ «КӨЛЕҢКЕНІҢ МАҚТАУЫ» МӘДЕНИ ҚАРСЫЛЫҚТЫҢ БАЯНЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақала Дзюньитиро Танидзакидің «Көлеңкенің мақтауы» эссесіне талдау жасауға арналған. Бұл туындының мазмұны мен авторлық көздеген ойы ұзақ уақыт бойы ғылыми пікірталастың нысаны болып қала береді. Әдебиеттерге қысқаша шолу эссені түсіндірудің әртүрлі интерпретацияларын көрсетіп, жапон жазушысының мәтінін мәдени қарсылық нарративі ретінде қарастыруға мүмкіндік беретін гипотезаны ұсынуға жол ашады. Аталған тезис мақала авторы тарапынан XX ғасырдың басындағы Жапонияның әлеуметтік-тарихи және мәдени-саяси контекстін ескере отырып негізделеді. Зерттеу отаршылдықтан кейінгі зерттеулер, бірегейлік теориясы, имагологиялық әдіс және контекстік талдау шеңберінде жүзеге асырылады. Мақалада талданатын мәтінді өндірудің шарттары, Батыстың мәдени үстемдігі кезеңінде жапон қоғамы бастан кешірген өзіндік дағдарысы, сондай-ақ «Көлеңкенің мақтауы» эссесінің 1920–1930 жылдардағы Жапонияның қоғамдық пікірталасындағы орны басты назарға алынады. Мақаланың мақсаты – Д. Танидзакидің ниеті мен оның авторлық стратегияны таңдауын анықтау. Ұсынылып отырған интерпретация талданатын эссені Жапонияның мәдени отарлануына берілген жауап әрі жапондықтардың ойлау жүйесін тәуелділіктен арылтуға бағытталған талпынысы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері «Көлеңкенің мақтауы» эссесі XX ғасырдың алғашқы үштен бірінде жапон авторлары жазған мәдени қарсылық аясындағы маңызды мәтіндер корпусының ажырамас бөлігі екенін көрсетеді.

Түйін сөздер: мәдени қарсылық, нарратив, ойлауды отарсыздандыру, өзіндік ориентализм, бірегейлік, ниет

Mustoyanova A.T. 
Buketov Karaganda University
Karaganda, Kazakhstan
e-mail: mustoyanova2017@gmail.com

JUN'ICHIRO TANIZAKI'S IN "PRAISE OF SHADOWS" AS A NARRATIVE OF CULTURAL RESISTANCE

Abstract

This article offers an analysis of Jun'ichirō Tanizaki's essay *In Praise of Shadows*, whose content and authorial intention have long been the subject of scholarly debate. A brief review of the existing literature reveals the diversity of interpretations of the essay and allows for the hypothesis that Tanizaki's text is a narrative of cultural resistance. This hypothesis is substantiated through an examination of the socio-historical and cultural-political contexts of early twentieth-century Japan. The study is conducted within the theoretical frameworks of postcolonial studies, identity theory, imagology, and contextual analysis. Particular attention is paid to the conditions under which the text was produced, the crisis of identity experienced by Japanese society during the period of Western cultural dominance, and the place of *In Praise of Shadows* within public discourse in Japan in the 1920s and 1930s. The aim of this article is to clarify J. Tanizaki's authorial intention and to examine the authorial strategy he adopts. The proposed interpretation makes it possible to view *In Praise of Shadows* as a reaction to the

cultural colonization of Japan and as an attempt to decolonize Japanese ways of thinking. The findings of the study suggest that *In Praise of Shadows* constitutes an important part of a substantial corpus of texts produced by Japanese writers in the first third of the twentieth century as a form of cultural resistance.

Keywords: cultural resistance, narrative, decolonization of thinking, self-Orientalism, identity, intention

Введение. Эссе Дзюнъитиро Танидзаки (1886–1965) «Похвала тени» впервые было опубликовано в нескольких номерах популярного литературного журнала «Бунгэй Сюдзю» в 1933-1934 годах [1]. Данное эссе стало своего рода манифестом начавшегося в 1923 году нового этапа творчества Д. Танидзаки, который после увлечения западной культурой обращается к японской литературе и эстетике. Д. Танидзаки выступает против подражания западной культуре и бездумного заимствования инокультурного образа жизни, говорит об опасности некритического следования чужим образцам и призывает ценить и сохранять японскую культуру.

Традиционная или, точнее, наиболее часто встречающаяся интерпретация эссе японского писателя сводилась к сравнению западной и японской культур сквозь призму отношения к свету и тени, примеры которого Д. Танидзаки находил в устройстве дома и его внутреннего пространства, кровли и освещения, кухонной утвари и еде, во внешности женщин и представлении о красоте и гармонии. Новые интерпретации эссе «Похвала тени», основанные на современных критических подходах (теория травмы, идентичности, самоориентализма и др.), более разнообразны.

М. Лонг рассматривает эссе Д. Танидзаки как критику доминирования западной культуры в рамках культурного возрождения Японии в 1930-х годах. Исследователь обнаруживает в эссе «психоаналитический способ размышления о нации, идентификации и удовольствии», а также выражение культурной боли [2, 433]. Также исследователь обращает внимание на затронутую в эссе проблему расизма, которая выражена в размышлениях Д. Танидзаки о недостаточной белизне кожи японцев. А. Мещеряков полагает, что существует связь между «комплексом обиды на то, что Запад продолжает рассматривать Японию как «азиатскую» страну», примеры которого он обнаруживает в эссе Д. Танидзаки, и японским милитаризмом [3, 265].

С. Стюарт видит в эссе протест автора «против грубости современности», похвалу «тени, мрака и отсутствия света, которые, по его мнению, являются полной противоположностью западным предпочтениям в свете и яркости. Исследователь считает, что эссе содержит «ключ к пониманию основ японского дизайна и эстетики» [4, 27]. Р. Моррисон считает, что Д. Танидзаки использует самоориентирующегося рассказчика для размышлений на тему «восточной эстетики». Исследователь отмечает два типа прочтения эссе «Похвала тени»: сатирическое и «ироническое» в отношении описанных им дискурсов Востока и Запада того времени. При этом Р. Моррисон отмечает, что только «невежественный читатель... безоговорочно принимает предпосылки двух ориенталистских/западнических дискурсов» [5].

Р. Шарма, Н. Чхеда обнаруживают в эссе полемику средствами сатиры: «Эстетика показана в резком контрасте с эстетикой Запада, что символизирует политическую цель.... Таким образом, демонстрируется прямая атака на культуру и обвинение колонизаторов в разрушении существующих основ (в данном случае японских), что привело к гибели местной эстетики...» [6]. М. Гардинер отмечает, что «Похвала тени» представляет собой не просто «возвращение в Японию», а переосмысление цивилизационной специфики Восточной Азии и уже устоявшихся ориентализмов [7].

Данная полемика, на наш взгляд, может быть дополнена посредством рассмотрения эссе «Похвала тени» в рамках концепции имагологии, а именно с точки зрения детального раскрытия автором японского образа мышления, чувства красоты, гармонии и комфорта во избежание неопределенных и обтекаемых представлений о «загадочном», «таинственном» Востоке. Эта задача Д. Танидзаки обусловила его авторскую стратегию, далекую от простого сравнения японского и западного.

Целью данной статьи является определение интенции Д. Танидзаки и обоснование выдвинутой гипотезы актуальным историко-литературным контекстом. Эссе Дзюнъитиро Танидзаки «Похвала тени» рассматривается нами как нарратив культурного сопротивления, а также как контрнарратив, направленный против ориентализации, экзотизации Японии.

Неутихающее дискуссии о семантике эссе, интенции Д. Танидзаки, а также возросший интерес к этому тексту японской молодежи на рубеже XX-XXI веков определяют актуальность данной статьи.

Методы и материалы. В статье использованы контекстуальный и историко-типологический подходы, которые позволяют рассмотреть анализируемый текст в контексте исторических событий, социальной ситуации и литературной борьбы. Постколониальная теория обеспечивает возможность определить специфику сложных связей доминирующей и подвергшейся влиянию культур, а также рассмотреть эссе с точки зрения наличия/отсутствия в нем признаков самоориентализма. Теория самоориентализма А. Дирлика предполагает, что Восток, находясь под влиянием западных концепций, настолько усвоил ориенталистское знание, что его самопрезентация почти не отличается от западных представлений [8]. Обращение к концепции идентичности раскрывает авторскую интенцию, а прагматико-функциональный подход позволяет ставить вопрос о возможном влиянии эссе на целевую аудиторию. Постановка проблемы национальной идентичности обусловила обращение к имагологическому подходу с целью исследовать формирование стереотипов в отношении к другим культурам и способы их преодоления. Дж. Леерссен отмечает, что имагология сосредоточена на репрезентациях как текстовых стратегиях [9]. Значимой частью имагологии становится формирование самообраза как способа самоидентификации.

Материалом исследования является эссе Дзюнъитиро Танидзаки «Похвала тени» как пример нарратива, демонстрирующего культурное сопротивление и процесс деколонизации мышления.

Результаты и обсуждение. Обращаясь к социально-историческому и культурно-политическому контекстам эссе «Похвала тени», следует обратить внимание на два важных фактора: тип культурной колонизации Японии и общественная полемика первой трети XX века о японской культуре, самобытности и идентичности.

Япония не являлась колонией, однако после «открытия» страны в последующие периоды Мэйдзи (1868-1912) и Тайсё (1912-1926) культурное влияние Запада на японское общество было значительно. Это влияние выражалось не только в заимствовании научных открытий, технических изобретений, но и в увлечении западной литературой, музыкой, образованием, одеждой, подражании образу жизни, поведенческим нормам, принятии христианства некоторой частью образованных японцев, даже намерении сменить алфавит. Иными словами, можно говорить о культурной колонизации страны, которую японцы приняли добровольно.

Этот тип колонизации представляется не менее опасным и разрушительным, поскольку направлен на мышление людей, массовое сознание, ценностные ориентиры, национальную идентичность. В этой ситуации колониальное господство осуществлялось через культуру, не через принуждение, а посредством мягкой силы через систему образования, литературу, религию, кино, моду, распространение технологических новшеств и т.п. Это – более разрушительный тип колонизации, поскольку воздействует на разум и, следовательно, его последствия более глубоки и продолжительны.

Культурное воздействие Запада на азиатские страны обосновывалось на априорном признании отсталости Азии. Как отмечает А. Дирлик, «неевропейские общества характеризовались... отсутствием одной или нескольких из тех характеристик, которые объясняли европейское развитие...» [8, 100]. Однако обратной практики не существовало, т.е. Европа не характеризовалась тем, чего, в отличие от Азии, она была лишена или посредством чего не могла быть охарактеризована. В противном случае каждый из географических ареалов был бы представлен разными признаками и набором характеристик, что позволило бы констатировать просто разницу между ними без выстраивания иерархий и бинарных оппозиций. Выбор тех критериев,

которые характеризовали и были присущи лишь одной из сравниваемых сторон, изначально ставил в невыгодное, проигрышное положение другую сторону.

Еще одно практикуемое Европой обоснование собственного доминирования и встраивание иерархии, согласно которой азиатские страны находились на более низкой ступени развития, строилось на том основании, что она уже прошла эти ступени развития в прошлом. Вероятно, критерий был один – это развитие науки и техники. Поскольку судить в соответствии с остальными критериями не представлялось возможным из-за отсутствия достаточного знания тех самых других стран, их культур, социальных отношений, ценностей, традиций и т.п. В противном случае стало бы очевидным, что, например, Азия – это вовсе не «прошлое» Европы, а другой мир, другой способ мышления, мировидения, ценностей и др.

Специфика ментальной зависимости Японии от евро-американской культуры заключалась в добровольном выборе пути подражания, заимствования, преклонения. При этом дело не ограничивалось только наукой и техникой, в чем нуждалась Япония для преодоления отсталости в период изоляции страны, но затронуло все без исключения сферы жизни. Это привело не только к потере культурной самобытности, размывало японскую идентичность, но и сформировало комплекс неполноценности. А. Мещеряков отмечает, что после установления контактов с Европой и США японцы стали ощущать себя «неполноценными», а страну — отсталой. Кризис идентичности осознавался ими и культурно-политический, и как личностно-телесный [3].

Стремительный, всеобъемлющий процесс вестернизации стал вызывать тревогу думающей части японского общества. Все громче в начале XX века стали звучать голоса образованных японцев, призывающих критически подходить к заимствованиям, подражанию и задуматься о необходимости сохранения своей собственной культуры, ценностей, образа жизни. Так называемый процесс «возвращения домой» нашел отражение в творчестве ряда японской художественной элиты (бундан), которая после периода увлечения западной литературой стала «возвращаться» к японской литературе, эстетике. Эти авторы на страницах литературных журналов инициировали полемику по актуальным вопросам, касающимся культурной жизни страны. В этом литературном контексте следует рассматривать эссе Д. Танидзаки «Похвала тени» и его творчество после 1923 года.

Тексты, созданные с целью защиты японской самобытности, в рамках японской эстетики, нередко определяли как самоориенталистские. Подобное определение получало и эссе «Похвала тени». Здесь уместно обратиться к вопросу А. Дирлика о том, «был ли ориентализм творением европейцев или его возникновение предполагало соучастие «восточных людей»?» [8, 100]. Исследователь полагает, что «восточные люди» способствовали ориентализации Востока. Т.Г. Озчелик пишет: «Самоориентализм — это понимание и интерпретация индивидами и обществами самих себя посредством идей, которые им не принадлежат» [10, 2181]. Первым аргументом пользу определения текста как самоориенталистского, становится принятие автором евроцентристских нарративов, оценок, стереотипов о Востоке/Азии. В. Риаз и Н. Ахмад дают следующее определение самоориентализма: «Самоориентализм – это результат репрезентации и самовыражения Востока с точки зрения Запада» [11, 139].

Другой аргумент заключается в том, что авторы используют логику ориенталистских текстов и прибегают к сравнению в рамках бинарных оппозиций с обратной целью – доказать самодостаточность, ценность и преимущество восточной культуры. А. Дирлик считает, что «ирония современных антиевропоцентристских движений заключается в том, что они сами оказались в ловушке истории и географии ориентализма. Другими словами, само стремление противодействовать европоцентризму ограничено категориями европоцентристского ориентализма» [12, 167]. Позволим себе не согласиться с этим утверждением. Стремление противодействовать европоцентризму выходит далеко за границы «ловушки ориентализма», поскольку в силу своей ограниченности стереотипными представлениями о Востоке евроцентристские нарративы не способны были вместить все многообразие смыслов, традиций, культурных форм разных народов и, следовательно, рамки ориентализма подрываются изнутри.

Что касается использования приемов сравнения и построения бинарных оппозиций (инструменты ориентализма), то они имеют иную природу и цель в текстах, авторы которых стремятся презентовать свою самобытную культуру. Почему авторы прибегают к сравнению? Во-первых, когда общество живет замкнуто, однообразно, согласно одинаковым ценностям, традициям, которые передаются из поколения к поколению и осваиваются из совместного опыта проживания, то нет нужды давать специальные пояснения генезиса и семантики культурных практик. Лишь контакт с другой культурой актуализирует эту проблему. И ее цель – быть понятным для дальнейшего взаимодействия. М. Бахтин отмечает, что при сравнении культур «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, «чужим», смыслом» [13, 352].

Если мы рассматриваем текст как попытку дать представление о национальном образе, характере, культуре, т.е. увидим имагологический процесс, то сравнения объяснимы и целесообразны. Дж. Леерсен отмечает, что «изучение национальных образов само по себе является сравнительным предприятием: оно обращается к межнациональным отношениям, а не к национальным идентичностям» [9, 29].

Суть проблемы заключается в том, что тенденциозные, ошибочные, основанные на фрагментарной информации или предубеждении, оценки, взгляды на другие культуры превращаются в стереотипы, устойчивые шаблоны, переходящие из текста в текст, из уст в уста. Запад не понимал Восток, и это обстоятельство, вероятно, мало беспокоило бы восточных людей, если бы Запад через культурное доминирование не навязывал бы Востоку свое ошибочное представление о нем. И Запад, и Восток пребывали бы в рамках своих знаний, но Запад пытался оказывать влияние на восточных людей, формируя в них «новое» представление о себе, тем самым конструируя их как вторичных, отсталых, периферийных. Именно это обстоятельство обусловило полемический характер текстов, а не стремление либо унижить Запад в ответ, либо непременно показать преимущество восточной культуры. Нарративы, подобные эссе «Похвала тени», создаются не для спора, а для защиты от распространения ложного представления о своей культуре, для корректировки, пояснения того, что представителям других культур представляется «таинственным», «необъяснимым», «нелогичным», но, главное, чтобы не были обмануты представители презентуемой культуры. Для Японии это было актуально, т.к. выросло уже два поколения японцев на преклонении перед западной культурой, воспринимающих себя с евроцентристской точки зрения.

Д. Танидзаки не ставит целью оспаривать достоинства или недостатки западного образа жизни или важность научно-технических достижений. Он сосредоточен на японском материале. Каков его взгляд? Является ли он самоориенталистским? Самоориентализм является формой самоотчуждения и представление себя сквозь призму Другого, результатом взгляда на себя глазами Запада. Д. Танидзаки, напротив, стремится продемонстрировать особенности японского национального мышления, традиций, обосновать их целесообразность и логичность. Он обезоруживает ориенталистскую практику наделять неизвестное, недоступное пониманию эпитетами «таинственный Восток», «загадочная Азия», подразумевая ее алогичность и неразумность. При самоориентализме автор, находясь под воздействием западных клише, начинает и воспринимать, и презентовать себя, свою культуру как «экзотический объект». Д. Танидзаки, напротив, снимает налет экзотичности, давая простые и логичные объяснения якобы «загадкам», «странностям» Азии. Тем самым, он не только ломает стереотипы, но и противостоит навязыванию японцам оценки европейцев о японской культуре, традициях как экзотике. В. Вагенаар обосновывает идею о том, что «эксцентричный ориентализм является новой концепцией, через которую Запад смотрит на Японию... Представляя Японию и ее народ как странные, Запад тем самым подтверждает свою нормальность» [14, 47]. «Экзотика» становилась свидетельством отклонения от нормы, образцом которой выступал Запад. Д. Танидзаки показывает нормальность японского путем снятия покрова экзотики.

В эссе «Похвала тени» Д. Танидзаки мы видим нарратив культурного сопротивления, который противостоит доминирующим культурным и социальным нормам. Посредством этого

нарратива автор выражает свою идентичность, оценивает последствия инокультурного воздействия и стремится мобилизовать социум или интеллектуальные усилия нации для защиты своих ценностей, истории, культурных кодов. Об идее сопротивления Э. Саид писал, что она «вовсе не является простой реакцией на империализм... Ответить метрополийным культурам..., разрушая европейские нарративы по поводу Востока и Африки, замещая их новым более веселым или более мощным нарративным стилем — таков основной компонент этого процесса» [15, 439]. При этом Э. Саид обращает внимание на тот факт, что подобное альтернативное восприятие приводит к снятию барьеров между культурами.

Поскольку в эссе Д. Танидзаки создает образ Японии, то этот текст следует рассматривать как процесс определения национального самообраза. Для имагологов в понимании нации важна не идентичность как некая сущность, а идентификация, т.е. процесс отождествления себя с национальными мифами, историей, культурой, социальными практиками и традициями, которые дают человеку чувство принадлежности к определенной нации.

Таким образом, эссе Д. Танидзаки воплощает идею сопротивления евроцентристским нарративам и культурному доминированию, а также навязыванию японцам чужого взгляда на себя и немотивированных, необоснованных оценок. Вместо расхожих стереотипов им представлена суть, семантика традиционной культуры и мышления японцев. Более того, Д. Танидзаки и его единомышленники ведомы целью возродить японское. Это делается с целью не дальнейшей экзотизации Японии, а, напротив, осовременивания, актуализации японской культуры. Д. Танидзаки переосмысляет коллективное прошлое и опыт народа, акцентирует внимание на смыслах, семантике сложившихся за века традиций, которые находят отражение в идентичности, образе жизни, мышлении, эстетических вкусах японцев. В условиях давления и доминирующего положения иной культуры эссе «Похвала тени» строится не на полемической основе, а на разрушении стереотипов и представлений об отсталости, экзотике, необъяснимости Японии.

В 1910-е годы, как и многие японские писатели и поэты, Д. Танидзаки пережил период увлечения модернизмом. Обучаясь на факультете японской литературы Токийского императорского университета, он сотрудничал с литературным журналом «Синситё» (Новое течение). С 1920 до 1923 годы он был литературным консультантом кинокомпании «Тайсё кацуэй». Этот опыт работы в кино отразится на его внимании к визуальным образам, подробным деталям в описании предметов, связи света и тени. Новый этап творчества начался после землетрясения в Токио в после 1923 году. Это трагическое событие ознаменовало тот рубеж, после которого Д. Танидзаки уходит от западного влияния и обращается к традиционной культуре, японской эстетике, истории. Подобную трансформацию пережил не только Д. Танидзаки, но и целый ряд японских авторов, которые в разное время осознали, как много теряет Япония в своем увлечении западной культурой. Рассмотрим взгляды некоторых из них, что позволит увидеть социально-культурный контекст, в условиях которого Д. Танидзаки создал эссе «Похвала тени».

В 1903 году Какудзо Окакура (1863-1913) в эссе «Идеалы Востока» пишет о том, что Азии не должна стыдиться своей простоты из-за резкого контраста с Европой. Задачей Азии он видит обновление самосознания, которое вернет Азии древнюю стойкость и силу [16]. Именно в прошлом Японии он видит возможность обрести новые жизненные силы. Эти идеи были развиты им в книге «Пробуждение Японии» 1904 года. Следующую книгу – «Книга чая» – он написал на английском языке специально для американцев, для чтения и обсуждения в светских салонах Бостона. Стремясь разобраться в причинах противостояния Запада и Востока, автор высказывает два важных тезиса. Первый заключается в том, что японцы часто приходят в ужас от странной паутины, сотканной западными людьми из фактов и фантазий об азиатах [17]. К. Окакура делает вывод о том, что сведения американцев основаны на слабых переводах мизерного количества произведений богатой японской литературы, а также на недостоверных анекдотах побывавших в Японии путешественников. Второй тезис показывает ошибку тех японцев, которые чрезмерно перенимали западные обычаи и правила этикета, наивно полагая, что тем самым они приобщаются к западной цивилизации. В своих работах К. Окакура задал направление будущей дискуссии о взаимоотношениях Японии и Запада.

Кафу Нагаи (1879-1959), вернувшись в Японию после пятилетнего путешествия по Соединенным Штатам и Европе, в 1909 году в рассказе «Река Сумида» и «Дневнике вернувшегося» с горечью пишет о плаченом воздействии вестернизации на японцев. Япония, на его взгляд, превращалась в жалкую имитацию Запада, одновременно теряя свою самобытность. В модернизации Мэйдзи К. Нагаи видел разрушение, а не созидание. Именно это, как полагает Ш.Чиба, стало главной причиной обращения К. Нагаи к японским традициям и эпохе Эдо [18].

В 1911 году Сосэки Нацумэ (1867-1916) прочитал публичную лекцию «Развитие современной Японии», в которой он развил мысль о характере развития Японии за последние полвека. Он говорил о том, что Запад развивался естественно, следуя логике своей истории. А развитие Японии неестественно и находится под постоянным неослабевающим давлением внешней силы. С. Нацумэ отмечает, что догоняющий путь развития Японии, лишенный осознанности, приводит нацию, находящуюся в постоянном напряжении, к чувству внутренней опустошенности [19].

Хидэо Кобаяси (1902-1983) в 1933 году написал эссе «Литература потерянного дома», в котором указывает: «У меня тревожное чувство, что у меня нет дома... Где нет памяти, там нет и дома... Оглядываясь назад, я вижу, что с раннего возраста мои чувства были искажены бесконечной чередой перемен, происходящих слишком быстро» [20, 48-49]. Он пишет о кризисе, поразившем общество, и причину видит в том, что люди теряют свою идентичность и культурную самобытность: «Факт в том, что наша литература – это литература потерянного дома» [20, 54].

Переломным моментом в творчестве Д. Танидзаки стало землетрясение 1923 года, которое разрушило старый город, его улицы, дома. Город был отстроен заново, но в нем осталось так мало японского. Разрушение старого Токио и появление на его месте нового, современного города в неоновых огнях стало воплощением того, что чувствовали японские писатели и поэты – потеря прежней Японии и явление той, которая мало связана с историей, образом жизни, духом народа. Писатель переезжает в провинцию, и с тех пор пишет произведения, сюжет которых связан с прошлым Японии («Лианы Ёсино», 1931; «Рассказ слепого», 1931; «Асикари», 1932; «История Сюнкин», 1933). Он переписал «Повесть о Гэндзи» (классический японский роман-моногатари XI века) на современный японский язык. Роман «Мелкий снег», написанный Д.Танидзаки в 1948 году, продолжал тему противостояния японских традиций и западных веяний. Программным произведением этого периода творчества Д. Танидзаки является эссе «Похвала тени».

В эссе «Похвала тени» Д. Танидзаки признает достижения Запада, о чем он не единожды упоминает в тексте. Он признает отсталость Японии по сравнению с Европой. Он не пытается найти для сравнения то, в чем Япония выглядела бы лучше Запада (например, каллиграфия, дисциплина, каратэ и др.). Он не пытается выстраивать иерархию или бинарные оппозиции. Д.Танидзаки упоминает изобретения Запада (электричество, радио, кухонная плита, ручка и др.) лишь для того, чтобы от них перейти к разговору о том, как и что изменило их использование японцами.

Отталкиваясь от внедряемых всюду западных технических новшеств, вещах, материалах, Д. Танидзаки говорит о том, что вытесняется, теряется или трансформируется, подвергается искажению: «В наше время чисто японский вид города можно лишь узреть в таких местах, как Нисимия, Сакаи, Какаяма, Фукуяма, и им подобных. В больших городах трудно стало даже найти кушанья по вкусу стариков... Недаром наши старики, уходя на покой, с легким сердцем расстаются с городской жизнью и переезжают в деревню» [1, 519-520]. Он упоминает об ущербе: «да позволено нам будет размышлять о том, какой ущерб несем мы в сравнении с европейцами» [1, 489], «в этом смысле мы несем большой ущерб» [1, 493], «нам суждено вечно нести известный ущерб» [1, 521], «мы могли бы компенсировать этот ущерб» [1, 521].

Писатель говорит о неуместности некоторых нововведений в контексте японского образа жизни. Описывая нововведения по западному образцу (уличное и домашнее освещение, предметы интерьера и др.), Д.Танидзаки пишет о том, что «создается впечатление искусствен-

ности, нарочитости, которая неприятно режет глаз» [1, 481], «впечатление получается плоское, вульгарное» [1, 483]. Он вспоминает случай, когда он отказался от поездки в Исияма с целью полюбоваться полнолунием в праздник солнцестояния. Причина была в том, что организаторы объявили, что установят громкоговоритель для передачи граммофонного концерта («Лунной сонаты» Бетховена). «На мое решение повлиял не только этот громкоговоритель, но еще и то соображение, что предусмотрительная администрация, вероятно, не преминет осветить всю гору Исияма электричеством...» [1, 516]. Отсюда звучащая в словах Д. Танидзаки боль за все то уходящее, что было связано с историей Японии, образом жизни и традициями японцев. Этим обстоятельством обусловлен пафос сопротивления повсеместному проникновению западного, с одной стороны, и стремление объяснить ценность, уникальность японского, с другой стороны.

В качестве основного мотива эссе и своих размышлений Д. Танидзаки выбирает тень, что априори исключает соревновательность и оценочные критерии в сравнении естественной тени, как важной категории эстетического чувства японцев, и электрического освещения, привнесенного западными технологиями. Мотив тени позволяет Д. Танидзаки развернуть цепь размышлений о японском доме, интерьере, утвари, еде, голосе, саде и т.д., обосновав их своеобразие, целесообразность и логичность особенностями географии и климата, национального характера и эстетического вкуса. Подобный подход свидетельствует о том, что автор не ставил перед собой цель сравнивать японское и западное. Невозможно соревноваться в своеобразии художественного мышления, эстетических вкусах или степени обусловленности образа жизни климатом, географией.

Важная задача, которую успешно решает Д. Танидзаки, – это снятие покровов «загадочности», «таинственности», экзотичности Востока. Эти эпитеты не только словно снимают вопрос о целесообразности понять Восток, но и стигматизируют его как отклонение от принятой нормы, которая логична, рациональна, правильна. Д. Танидзаки дает рациональные, логичные объяснения тому, что видится постороннему человеку как нечто странное, необъяснимое.

Писатель отмечает: «Я думаю, что «таинственность Востока», о которой так любят говорить европейцы, связывается в их представлении именно с этой жуткой тишиной, свойственной мраку» [1, 500]. Д. Танидзаки не занимается самоориентализацией, эксплуатируя и гиперболизируя впечатление «таинственности», напротив, он дает простое объяснение тому, почему в японском доме так много тени. Например, длинные навесы крыш японских домов он логично объясняет климатическими условиями, а также показывает обусловленность архитектурных решений особенностями доступных для японцев строительных материалов. В описаниях Д. Танидзаки нет места «таинственности» Японии или «загадочности» Востока, — его пояснения объективны, очевидны, прозаичны. Даже в «особом» чувстве красоты, присущем японцам, он видит простое следствие условий быта: «Наши предки, вынужденные в силу необходимости жить в темных комнатах, в одно прекрасное время открыли особенности тени и в дальнейшем приучились пользоваться тенью уже в интересах красоты» [1, 498]. По мнению Д. Танидзаки, блеск, полировка, все современное, что японцы стремятся использовать в своих домах, стирает атмосферу японского дома, делает ненужными не только традиции устройства японского дома, но и трансформирует японское чувство гармонии, красоты, эмоционального комфорта.

Предпочтение света или тени, разницу во вкусах европейцев и японцев Д. Танидзаки объясняет свойством характера. Японцы умеют удовлетворяться той обстановкой, в которой находятся, и примиряются со слабым освещением, постепенно открывая в нем красоту. Европейцы же, подвижные своим активным характером, стремятся изменить условия существования, сменяя, например, свечу керосиновой лампой, керосиновую лампу – газовой, газовую лампу – электрической. Для Д. Танидзаки проблема заключается в том, что под натиском электрического света, европейского представления о комфорте, красоте, целесообразности вытесняется японское, исчезает суть вещей, стирается память, ненужными оказываются вековые традиции. То, что было наполнено японской семантикой и выражало японское восприятие красоты и комфорта, теряется. Он находит символ этого сохранения памяти, истории, следов времени: «Мы тоже употребляем изделия из серебра..., но никогда не начищаем их до блеска.

Наоборот, мы радуемся, когда этот блеск сходит с поверхности предметов, когда они приобретают налет давности, когда они темнеют от времени» [1, 492-493].

Д. Танидзаки, обнаруживая сущностный конфликт между новым, т.е. западным, и японским, задается вопросом о том, почему современные достижения науки и техники, используемые в Японии, не соответствуют привычкам, жизненным предпочтениям и эстетическим вкусам японцев. Он задумывается об альтернативном и вероятном прогрессе, изобретениях, нововведениях японского образца, которые изначально создавались бы в соответствии с японским образом жизни, традициями, чувством гармонии и комфорта. Автор эссе считает, что, если бы японцы без западного влияния сами создавали изобретения практического характера, то они более соответствовали бы одежде, пище, жилищу, формам политической и религиозной жизни, искусству, экономической деятельности японцев. Он показывает, как технические изобретения способны влиять на голос, язык, письмо, форму общения, литературу и т.д. Если изобретение создано европейцем по запросу европейцев, то изобретатель учитывает особенности и потребности европейцев, подстраиваясь под их вкусы, привычки, образ жизни, письмо и др. Д.Танидзаки рассматривает следующий пример: если бы японцы модернизировали свои принадлежности для письма (японскую бумагу, тушь и кисть) вместо заимствования европейских чернил и перьев, то не звучали бы предложения о переводе японской письменности на латиницу, а японская литература стремилась бы не к подражанию европейским образцам, а к новым самобытным формам и содержанию [1, 488].

Д. Танидзаки приходит к тому же выводу, что и Н. Сосэки в своей лекции «Развитие современной Японии» — важно то, идет ли страна, народ по своему естественному пути или следует за другим, подражая, заимствуя, теряя накопленное за века. В эссе Д. Танидзаки находим мысль о том, что, приняв западную цивилизацию, японцы вынуждены были отклониться в сторону от собственного тысячелетнего пути. Писатель признает, что Япония могла оставаться в прежнем состоянии еще долго, если бы не открыла страну в 1868 году, и, вероятно потратила бы гораздо больше времени на модернизацию своей материальной культуры, науки, техники. Но для него важно, что перемены и нововведения соответствовали бы национальному характеру, традициям, ценностям, привычкам, вкусам японцев.

Предположения Д. Танидзаки будут реализованы во второй половине XX века, когда Япония, потерпев поражение в войне, сосредоточит все силы на внутреннем развитии. Воспользовавшись мировыми научными достижениями, японцы начнут создавать собственные технологии, которые будут решать ее, Японии, проблемы. Модернизация пойдет по японскому пути, будет более соответствовать японскому характеру, привычкам, вкусам, качеству, формам. Так родилась постиндустриальная Япония. Избежали ли японцы кризиса и слома идентичности в этих новых обстоятельствах? Вероятно, нет, потому что, это развитие также было обусловлено несамостоятельным выбором и во многом определено необходимостью догонять, идти по заданному пути. Т.е. это была та же несущая риски для ментального здоровья, идентичности японцев ситуация, которую осознавали и о которой писали Сосэки Нацумэ и Дзюньитиро Танидзаки. Значительных успехов Япония достигла ценой напряжения сил нации, что привело ко многим трагическим последствиям: внутренний кризис того поколения японцев, которые создавали постиндустриальную Японию, потерянности молодого поколения 1990-х годов и его поиски собственной идентичности, явление хакикомори и др.

На рубеже XX-XXI веков, когда Япония переживала экономический, ценностный кризис, неожиданно наблюдается повышенный интерес японской молодежи к эссе Д. Танидзаки «Похвала тени». Ответы на какие вопросы искали в эссе молодые люди? Вероятно, что-то важное содержалось в этом эссе и, может быть, оставалось не до конца понятым и требовало осознания. Постиндустриальная Япония оказалась в ментальном тупике и чувствовала разрыв со своим прошлым, историей, традициями. Перемены были настолько стремительными, что нация не успела осмысливать, что должно быть модернизировано и что сохранено. Не стала ли индустриализация, опережение мира подменой целей и приоритетов нации? Новое поколение

вновь ищет ответы на те вопросы, которые стояли перед Д. Танидзаки и его единомышленниками. Потеря японского и японскости – вновь актуальная тема в начале XXI века.

Кому адресовал Дзюньитиро Танидзаки свое эссе? Японцам. Он не вел разговор с иностранцами, не им рассказывал о японском характере, ценностях, эстетическом вкусе. К слову, первый полный перевод эссе «Похвала тени» на английский язык был осуществлен лишь в 1977 году. Д. Танидзаки пытался призвать японцев не терять своих корней, культуры, идентичности и, в конечном итоге, самих себя. Он считал, что путь, на который вынуждена была вступить Япония, невозможно изменить, и при этом понимал, что ценой станет потеря прежней Японии: «Ведь, что бы ни говорили сейчас люди, раз Япония вступила на путь развития по линии европейской культуры, ей не остается делать ничего иного, как смело идти вперед по этому пути, *оставив стариков на дороге* (курсив мой. – А.М.)» [1, 520]. При этом автор выражает надежду, что искусство и литература станут той областью, в которой японцы сумеют компенсировать ущерб вынужденного выбора западного пути. Он верит, что утрачиваемый японцами «мир тени» сохранится хотя бы в литературе.

Заключение. Эссе «Похвала тени» Дзюньитиро Танидзаки является нарративом культурного сопротивления и инструментом деколонизации сознания японцев в период, когда Япония была охвачена чрезмерным увлечением западной культурой и копированием западных образцов в литературе, образе жизни, поведении, внешнем облике и т.д. Рациональным объяснением традиций, вкусов японцев Д. Танидзаки снимает покровы «загадочности», экзотичности Японии, выводя ее из поля ориентализма и представляя не как исключение, отклонение от «нормы», а норму. Писатель предостерегает о том, чтобы в погоне за техническим прогрессом японцы не утратили собственную самобытность, идентичность, культуру. Для него представляется важным найти свой собственный поступательный путь, без слома идентичности. Он понимает, что на этом, собственном, пути все созданное японцами будет соответствовать японскому характеру, образу жизни, системе ценностей, чувству красоты.

Дзюньитиро Танидзаки создает нарратив культурного сопротивления, который противостоит доминирующим культурным нормам и становится вызовом существующим толкованиям японского образа жизни, характера, культуры. Для этой цели он использует мотив тени, формируя альтернативную интерпретацию тому, что выдается как таинственность, странность, отклонение от нормы. Его целью становится попытка изменить отношение к японскому дому, предметам интерьера, эстетическому вкусу. Обращаясь к японскому читателю, он способствует формированию коллективной идентичности, противостоящей навязываемым шаблонам, вкусам, критериям. Он реанимирует старые и создает новые культурные коды, которые поясняют или значительно трансформируют существующие. Он обращается к географии, психологии, событиям частной жизни, оценкам современников, чтобы обосновать альтернативное видение японского мира, предложить свои способы осмысления японской жизни. Д. Танидзаки предлагает новую оптику и создает контрнарратив, ставящий под сомнение и опровергающий нарративы, навязываемые доминирующей культурой.

Список использованной литературы:

1. Танидзаки Д. Похвала тени. Избранные произведения. В 2-х т. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 479–521.
2. Long M. Tanizaki and the Enjoyment of Japanese Culturalism // *Positions*. – 2002. – № 10:2. – P. 431–469.
3. Мецзяков А. Открытие Японии и реформа японского тела (вторая половина XIX — начало XX вв.) // *Новое литературное обозрение*. – 2009. – № 6 (100). – 246–265.
4. Stewart S. In Praise of Shadows and Light // *Journal of the Scottish Society for Art History*. – 2007. – Vol. 12. – P. 27–32.
5. Morrison R. Performance of East-West Discourses in Tanizaki's «In Praise of Shadows», June 19, 2008. URL: <https://neojaponisme.com/2008/06/19/performance-of-east-west-discourses-in-tanizakis-in-praise-of-shadows/>

6. Sharma R., Chheda N. *The Aesthetic and the Political Balance in «In Praise of Shadows»*. October 17, 2014. URL: https://www.academia.edu/23713529/The_Aesthetic_and_the_Political_Balance_in_In_Praise_of_Shadows
7. Gardiner M. *Tanizaki Jun'ichirō's In Praise of Shadows and critical Transparency // Textual Practice*. – 2024. – 38:7. – P. 1144–1166. DOI: 10.1080/0950236X.2023.2243898
8. Dirlik A. *Chinese History and the Question of Orientalism // History and Theory*. – 1996. – Vol. 35. – No. 4. – P. 96–118.
9. Leerssen J. *Imagology: History and method*. – M. Beller, J. Leerssen. *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 17–32. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004358133_003
10. Özçelik T.G. *Self-Orientalism and the Media's Role in Turkey Before 2000 // International Journal of Society Researches*. – 2021. – Volume 17. – Issue 35. – P. 2179–2208. DOI: 10.26466/opus.856102
11. Riaz W., Ahmad N. *A Subaltern Has Spoken?: Self-(Re)Orientalism in Atiq Rahimi's the Patience Stone // Pakistan Journal of Languages and Translation Studies*. – 2020. – № 1. – P. 137–168.
12. Dirlik A. *Culture against History? The Politics of East Asian Identity // Development and Society*. – 1999. – Vol. 28. – № 2. – P. 167–190.
13. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
14. Wagenaar W. *Wacky Japan: A new face of orientalism // Asia in Focus: A Nordic journal on Asia by early career researchers*. – 2016. – P. 46–55.
15. Саид Э.В. *Культура и империализм*. – Санкт-Петербург: Изд-во «Владимир Даль», 2012. – 734 с.
16. Окакура К. *Идеалы Востока // Труды Института восточных культур и античности. Выпуск LVIII*. – М.: РГГУ, 2014. – С. 87–191.
17. Окакура К. *Книга чая*. – М.: Издательство АСТ, 2023. – 220 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/book/kakudzo-okakura/kniga-chaya-69938782/chitat-onlayn/>
18. Chiba Sh. *Between the Western and the traditional: Mori Ogai, Nagai Kafu, and Tanizaki Jun'ichiro // The Cambridge history of Japanese Literature / Edited by Haruo Shirane and Tomi Suzuki with David Lurie*. – Cambridge University Press, 2016. – P. 623–633.
19. Сосэки Н. *Развитие современной Японии [Электронный ресурс]*. URL: <http://www.asahi-net.or.jp/~IR4N-KHR/nskaikaw.html>
20. Kobayashi H. *Literature of the Lost Home. Literary Criticism, 1924–1939 / Edited and Translated and with an Introduction by Paul Anderer*. – Stanford University Press, Stanford, California, 1995. – 177p.

References:

1. Tanizaki, D. (1986). *Pokhvala teni [In Praise of Shadows]*. In *Izbrannye proizvedeniya [Selected Works]* (Vol. 1, pp. 479–521). *Khudozhestvennaya literatura*. [in Russian].
2. Long, M. (2002). *Tanizaki and the enjoyment of Japanese culturalism*. *Positions: East Asia Cultures Critique*, 10(2), 431–469.
3. Meshcheryakov, A. (2009). *Otkrytie Yaponii i reforma yaponskogo tela (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.) [The opening of Japan and the reform of the Japanese body (second half of the 19th to early 20th centuries)]*. *Novoe literaturnoe obozrenie [New Literary Review]*, (100), 246–265. [in Russian].
4. Stewart, S. (2007). *In praise of shadows and light*. *Journal of the Scottish Society for Art History*, 12, 27–32.
5. Morrison, R. *Performance of East-West discourses in Tanizaki's "In Praise of Shadows"*. *Neojaponisme*. Retrieved June 19, 2008 from <https://neojaponisme.com/2008/06/19/performance-of-east-west-discourses-in-tanizakis-in-praise-of-shadows/>

6. Sharma, R., & Chheda, N. (2014). *The aesthetic and the political balance in "In Praise of Shadows"*. Retrived from https://www.academia.edu/23713529/The_Aesthetic_and_the_Political_Balance_in_In_Praise_of_Shadows
7. Gardiner, M. (2024). Tanizaki Jun'ichirō's "In Praise of Shadows" and critical transparency. *Textual Practice*, 38(7), 1144–1166. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2023.2243898>
8. Dirlik, A. (1996). Chinese history and the question of Orientalism. *History and Theory*, 35(4), 96–118.
9. Leerssen, J. (2007). *Imagology: History and method*. In M. Beller & J. Leerssen (Eds.), *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey* (pp. 17–32). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004358133_003
10. Özçelik, T.G. (2021). Self-Orientalism and the media's role in Turkey before 2000. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 2179–2208. <https://doi.org/10.26466/opus.856102>
11. Riaz, W., & Ahmad, N. (2020). A subaltern has spoken?: Self-(re)Orientalism in Atiq Rahimi's *The Patience Stone*. *Pakistan Journal of Languages and Translation Studies*, (1), 137–168.
12. Dirlik, A. (1999). Culture against history? The politics of East Asian identity. *Development and Society*, 28(2), 167–190.
13. Bakhtin, M.M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]*. Iskusstvo. [in Russian].
14. Wagenaar, W. (2016). Wacky Japan: A new face of Orientalism. In *Asia in Focus: A Nordic Journal on Asia by Early Career Researchers* (pp. 46–55).
15. Said, E.W. (2012). *Kul'tura i imperializm [Culture and Imperialism]*. Vladimir Dal'. [in Russian].
16. Okakura, K. (2014). *Idealy Vostoka [Ideals of the East]*. Trudy Instituta vostochnykh kul'tur i antichnosti [Proceedings of the Institute of Oriental Cultures and Antiquity], (58), 87–191. [in Russian].
17. Okakura, K. (2023). *Kniga chaya [The Book of Tea]*. AST. Retrieved from <https://www.litres.ru/book/kakudzo-okakura/kniga-chaya-69938782/chitat-onlayn/> [in Russian].
18. Chiba, S. (2016). Between the Western and the traditional: Mori Ōgai, Nagai Kafū, and Tanizaki Jun'ichirō. In H. Shirane, T. Suzuki, & D. Lurie (Eds.), *The Cambridge History of Japanese Literature* (pp. 623–633). Cambridge University Press.
19. Natsume, S. (2002). *Razvitie sovremennoy Yaponii [The Development of Modern Japan]*. Retrieved from <http://www.asahi-net.or.jp/~IR4N-KHR/nskaikaw.html> [in Russian].
20. Kobayashi, H. (1995). *Literature of the lost home*. In P. Anderer (Ed. & Trans.), *Literary Criticism, 1924–1939*. Stanford University Press.

*Цыренжапова Г.Г.¹ , Нурмолдаев Д.М.² 

^{1,2}Международный инженерно-технологический университет

Алматы, Казахстан

*e-mail: gtsyren7@gmail.com

e-mail: darynmyn@gmail.com

ПОЭТИКА ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА: БИЛИНГВАЛЬНАЯ ПРИРОДА И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Аннотация

В статье рассматривается специфика художественного мира Олжаса Сулейменова, уникальность которого обусловлена его многомерным поэтическим видением, образным мышлением, эстетикой поэтического языка. Особое внимание уделено билингвальной природе языкового сознания поэта, сформировавшегося в конкретных исторических и социально-культурных условиях. Цель работы – при помощи биографического, сравнительно-сопоставительного, герменевтического и диалектического методов исследовать феномен творчества О.Сулейменова. Основное содержание работы составляет анализ произведений, в которых поэт обращается к жанрам казахского фольклора, динамика повествования, импровизация в полете поэтической мысли сходна с «толгау» жырау, придающих поэтике Сулейменова неповторимое национальное своеобразие. На материале стихотворных текстов разных лет Олжаса Сулейменова изучается своеобразие художественного воспроизведения национальной картины мира, в основе которой неординарный синтез художественных достижений казахского фольклора и новейшей русскоязычной поэзии, взаимодействие концептуальных, образных, символических кодов, вербализируемых средствами первого и второго языков. Результаты анализа поэтических текстов соотносятся с эстетическими принципами и яркой индивидуальностью автора, что позволило определить своеобразие творчества поэта-билингва, сформировавшегося в контексте диалога и взаимовлияния казахской и русской культур. В заключение делается вывод, что взаимодействие в творчестве Олжаса Сулейменова эстетических концепций на стыке культурных парадигм этнически разных, но близких миров, билингвальная природа его языкового сознания позволили подняться на транслингвистический, транснациональный уровень, стать межкультурным жырау современности.

Ключевые слова: Сулейменов, поэт-билингв, казахский фольклор, жырау, художественный мир, художественный образ, русскоязычная поэзия

*Цыренжапова Г.Г.¹ , Нурмолдаев Д.М.² 

^{1,2}Халықаралық инженерлік-технологиялық университеті

Алматы, Қазақстан

*e-mail: gtsyren7@gmail.com

e-mail: darynmyn@gmail.com

ОЛЖАС СҮЛЕЙМЕНОВТІҢ ПОЭТИКАСЫ: БИЛИНГВАЛДЫҚ ТАБИҒАТ ПЕН МӘДЕНИЕТТЕР ДИАЛОГЫ

Аңдатпа

Мақалада Олжас Сүлейменовтің көркемдік әлемінің ерекшелігі қарастырылады. Ал көркемдік әлемінің бірегейлігі оның көпөлшемді ақындық көріпкелдігінен, бейнелеп ойлау қабілетінен, ақындық әдеби көркем тілінің эстетикасынан келіп шығады. Ақынның нақты тарихи және

әлеуметтік-мәдени шарттарға негізделіп қалыптасқан тілдік санасының қостілді табиғатына ерекше назар аударылады. Жұмыстың мақсаты – Олжас Сүлейменов шығармашылығының ерекше құбылысын өмірбаяндық, салыстырмалық, герменевтикалық (яғни алғашқы мағынасы түсініксіз немесе дереккөзі сақталмаған, ертеде жазылған мәтіндерді түсіндіру туралы ілімнің) және диалектикалық әдістердің көмегімен зерттеу. Жұмыстың негізгі мазмұны ақын шығармаларын талдаудан тұрады: онда ақын қазақ фольклоры жанрларына жүгінеді. Оның баяндау серпіні, ақындық ойының шарықтау шеберлігі Сүлейменов ақындығына қайталанбас ұлттық өзгеше сипат беретін «толғау» жырларға ұқсайды. Сүлейменовтің әр жылдардағы өлең мәтіндерінің материалында қазақ фольклоры және аса жаңа орыстілді поэзияның көркемдік жетістіктерінің ерекше синтезі негізге алынған әлемнің ұлттық сипаты, бірінші мен екінші тіл құралдары арқылы етістіктерге айналдырылған тұжырымдамалық, бейнелік, символдық кодтардың өзара әрекеттесуі зерттеледі. Ақындық мәтіндерді талдау нәтижелері автордың эстетикалық ұстанымдарымен, айқын даралығымен өзара байланысты. Ал бұл диалог мәнмәтінінде, сонымен қатар қазақ және орыс мәдениеттерінің өзара ықпалында қалыптасқан қостілді ақын шығармашылығының өзгешелігін айқындауға мүмкіндік туғызды. Қорыта келе, Олжас Сүлейменовтің шығармашылығында этностық жағынан әртүрлі, бірақ жақын әлемдердің мәдени парадигмалары тоғысындағы эстетикалық тұжырымдамалардың өзара әрекеттесуі, тілдік санасының қостілді табиғаты оның транслингвистикалық, трансұлттық деңгейге көтерілуіне, қазіргі заманның мәдениетаралық жырауына айналуына мүмкіндік берді деп айтуға болады.

Түйін сөздер: Сүлейменов қостілді ақын, қазақ фольклоры, жырау, көркем әлем, көркем бейне, орыстілді поэзия

*Tsyrenzhapova G.G.¹ , Nurmoldayev D.M.² 
^{1,2}International University of Engineering and Technology
 Almaty, Kazakhstan
 *e-mail: gtsyren7@gmail.com
 e-mail: darynmyn@gmail.com

THE POETICS OF OLZHAS SULEIMENOV: BILINGUAL NATURE AND THE DIALOGUE OF CULTURES

Abstract

The article examines the artistic world of Olzhas Suleimenov, whose uniqueness is due to his multidimensional poetic vision, imaginative thinking, and aesthetics of poetic language. Special attention is paid to the bilingual nature of the poet's linguistic consciousness, formed in specific historical and socio-cultural conditions. The purpose of the work is to investigate the phenomenon of Suleimenov's creativity using biographical, comparative, hermeneutic and dialectical methods. This paper analyses Suleimenov's use of Kazakh folklore, the dynamics of narration, improvisation in the flight of poetic thought, which are similar to the "tolgau" of zhyrau, giving Suleimenov's poetics a unique flavor of national identity. Exploring the poetic texts from different years of Suleimenov's prolific writing career, I study the originality of artistic reproduction of the national picture of the world, which is based on an extraordinary synthesis of artistic achievements of Kazakh folklore and the contemporary Russian-language poetry, the interaction of conceptual, figurative, symbolic codes. This analysis correlates with the aesthetic principles and the bright personality of the author, which allowed us to determine the originality of the work of the bilingual poet, whose poetry was formed in conversation and co-influence of Kazakh and Russian cultures. This work concludes that Suleimenov's poetry rests on the junction of cultural paradigms of ethnically different but culturally related universes; the bilingual nature of his linguistic consciousness allowed him to rise to a translinguistic, transnational level to become an intracultural zhyrau of modernity.

Keywords: Suleimenov, bilingual poet, Kazakh folklore, zhyrau, artistic world, artistic image, Russian-language poetry

Введение. В условиях глобализации и интенсивного межкультурного взаимодействия особую актуальность приобретают исследования художественных практик, возникающих на пересечении различных языков, культур и национальных традиций. Современная гуманитарная наука все чаще обращается к проблемам билингвизма, транслингвальности и культурного трансфера, рассматривая их не только как лингвистические явления, но и как важные механизмы формирования новых моделей художественного сознания. В этом контексте особый интерес представляет творчество Олжаса Сулейменова — поэта, мыслителя, чье литературное наследие сформировалось в пространстве взаимодействия казахской и русской культур. Поэзия Сулейменова представляет особый интерес для исследования художественного билингвизма. Формируясь на пересечении казахской и русской культурных традиций, его творчество демонстрирует возможности взаимодействия различных языковых и эстетических систем в рамках единого художественного пространства. Исследователи отмечают, что его поэтический язык обладает «собственным характерным и локализованным стилем письма», при этом произведения поэта, насыщенные национальным колоритом, оказываются созвучными мировосприятию широкой читательской аудитории за пределами национального контекста [1].

Вместе с тем, несмотря на отчётливую этнокультурную маркированность его лирики, поэтические тексты Сулейменова обнаруживают широкий рецептивный потенциал, обуславливающий их восприятие читательской аудиторией различных культурных традиций.

Благодаря оригинальному синтезу интеллектуального анализа и образного мышления поэт осуществляет глубокое осмысление актуальных социокультурных проблем, выводя национальный материал на уровень универсальных гуманитарных смыслов. Поэзия Сулейменова отличается масштабностью мировидения, нередко определяемого исследователями как «космическое», что позволяет интерпретировать её в контексте диалога культур и цивилизаций.

Истоки поэтики Сулейменова связаны одновременно с традицией тюркской устной словесности и опытом русской литературной культуры XX века. Именно взаимодействие этих двух художественных начал определяет своеобразие его образной системы и языковой организации текста. Указанная бинарность выступает конститутивным принципом творческой системы поэта и позволяет квалифицировать его наследие как феномен межкультурного синтеза, в рамках которого тюркская литературная традиция и русскоязычная поэтическая практика не функционируют как автономные системы, но образуют органичное интегративное единство, соединяющее фольклорно-эпическое наследие казахской словесности с художественными достижениями новейшей русской поэзии. Свообразие творческого осмысления поэтом окружающего мира в переплетении двух типов художественного восприятия цивилизаций: исконно тюркской (его поэзия наполнена архаичными тюркскими поэтическими образами) и современной, в создании национальной картины мира, в богатом присутствии тюркоязычной лексики в его «русских» произведениях. Творчество Сулейменова представляет собой феномен взаимодействия тюркской культуры и русскоязычной поэзии, синтез традиций и художественных достижений двух столь разных литературных систем как казахский фольклор и новейшая русская поэзия [2, 297].

Феномен Сулейменова выходит далеко за пределы национальной литературы. Его творчество представляет собой уникальный пример художественного синтеза, в рамках которого национальная традиция сохраняет свою культурную идентичность, одновременно становясь частью более широкого мирового литературного процесса. Поэзия Сулейменова демонстрирует возможность продуктивного сосуществования различных культурных кодов, мировоззренческих систем и языковых моделей, формируя особое художественное пространство межкультурного диалога. Именно поэтому его произведения вызывают устойчивый интерес не только в тюркологии и литературоведении, но и в исследованиях, посвященных вопросам культурной памяти, национальной идентичности и межкультурной коммуникации. Таким образом, поэзия Сулейменова представляет собой сложную систему взаимодействия различных культурных кодов, в которой билингвизм выступает не только как языковое явление, но и как принцип художественного мышления.

Современные исследования билингвизма показывают, что двуязычие представляет собой значительно более сложное явление, чем простое владение двумя языками. Билингвальная личность обладает способностью воспринимать и интерпретировать окружающую действительность одновременно через несколько культурных систем координат. В результате формируется особый тип художественного мышления, характеризующийся высокой степенью семантической гибкости, способностью к культурному посредничеству и созданию новых моделей смыслообразования. В литературе подобное явление получает выражение в возникновении транслингвальных текстов, в которых различные языковые и культурные традиции не противопоставляются друг другу, а вступают в продуктивное взаимодействие.

Творчество Сулейменова представляет собой один из наиболее ярких примеров подобного художественного синтеза. Поэт создает свои произведения преимущественно на русском языке, однако их мировоззренческая и образная структура во многом определяется традициями казахской культуры. В его поэзии органично сосуществуют архаические мифопоэтические представления тюркского мира, элементы устной поэтической традиции жырау, особенности кочевого мировосприятия и художественные достижения современной русскоязычной литературы. Подобное взаимодействие формирует особую систему художественных координат, в которой национальное содержание получает универсальное звучание, а локальный культурный опыт становится частью глобального гуманитарного дискурса.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных творчеству Сулейменова, многие аспекты его поэтики продолжают оставаться недостаточно изученными. В большинстве работ внимание исследователей сосредоточено на общественно-политической деятельности поэта, его лингвистических концепциях, историко-культурных взглядах или отдельных особенностях художественного стиля. Существенное место занимают также исследования, посвященные использованию тюркской лексики, национальных образов и мотивов в его произведениях. Вместе с тем билингвизм чаще рассматривается как языковая характеристика автора, тогда как его роль в формировании специфической модели художественного сознания изучена недостаточно.

Особенно мало внимания уделяется анализу билингвизма как эстетического принципа организации художественного мира поэта. Между тем именно взаимодействие двух культурных традиций определяет своеобразие его поэтической системы, особенности образного мышления и способы репрезентации национальной картины мира. В результате возникает исследовательский пробел, связанный с отсутствием комплексного осмысления поэзии Сулейменова как феномена межкультурного художественного синтеза, основанного на взаимодействии различных языковых и культурных парадигм.

Настоящее исследование исходит из предположения, что билингвизм в творчестве Сулейменова выполняет не только коммуникативную или языковую функцию. Он выступает фундаментальным механизмом художественного мышления, определяющим способы организации поэтического пространства, систему образов, структуру культурной памяти и особенности формирования авторской картины мира. В этом смысле билингвальное сознание поэта следует рассматривать как особую форму культурного посредничества, обеспечивающую взаимодействие различных традиций и создание нового художественного качества. Важное значение в поэтике Сулейменова приобретает обращение к наследию казахской устной традиции. Образы степи, кочевника, аргамака, жырау, мотивы исторической памяти и коллективного опыта формируют устойчивый культурный код, который сохраняет свое значение даже в русскоязычном художественном тексте. При этом национальные элементы не функционируют как декоративные этнографические детали. Они становятся активными компонентами смыслообразования и участвуют в формировании целостной художественной модели мира. Благодаря этому поэзия Сулейменова приобретает способность одновременно выражать национальную специфику и универсальные гуманистические идеи.

Не менее важным является и то обстоятельство, что художественное сознание поэта формируется в условиях постоянного культурного диалога. В его произведениях взаимо-

действуют различные временные пласты, исторические эпохи и цивилизационные традиции. Древнетюркское наследие вступает в диалог с современной культурой, локальная история соотносится с глобальными процессами, а национальная идентичность рассматривается в контексте общечеловеческих ценностей. Подобный подход позволяет интерпретировать творчество Сулейменова как своеобразную модель межкультурной коммуникации, основанную на принципах открытости, взаимного уважения и культурного взаимодействия.

Особое внимание уделяется пониманию художественного билингвизма как эстетической категории, способной определять не только языковую организацию текста, но и структуру художественного мышления автора. В данном исследовании билингвизм рассматривается как сложный когнитивно-культурный механизм, обеспечивающий взаимодействие различных способов восприятия мира и формирование новых художественных смыслов.

В последние годы проблемы художественного билингвизма и межкультурной коммуникации становятся одним из активно развивающихся направлений литературоведения. В этом контексте творчество Сулейменова представляет значительный исследовательский интерес как пример продуктивного взаимодействия казахской и русской культурных традиций. Особое значение в поэтике автора приобретает репрезентация казахской истории и культурных реалий в глобальном дискурсе, что позволяет рассматривать его творчество как форму интеллектуально-художественного осмысления ключевых проблем современности. Масштабность мировидения поэта выводит его произведения на уровень цивилизационного диалога и межкультурной коммуникации.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей художественного синтеза тюркской и русской традиций в поэзии Сулейменова и определение специфики формирования авторской картины мира в условиях билингвизма. В соответствии с поставленной целью решаются задачи, направленные на анализ поэтической системы автора, выявление роли фольклорно-мифологического компонента, определение функций русскоязычного дискурса и характеристики межкультурного взаимодействия в структуре художественного текста.

Новизна исследования состоит в рассмотрении билингвальной природы поэтики Сулейменова через анализ взаимодействия тюркских фольклорных традиций и русскоязычной художественной формы. Особое внимание уделяется роли билингвального сознания в формировании национальной картины мира поэта. Теоретическая значимость работы связана с развитием представлений о билингвизме как эстетической категории, практическая – с возможностью применения результатов в образовательной и научной деятельности. Творчество Сулейменова может быть интерпретировано как особый тип художественного дискурса, в котором реализуется модель культурного синтеза и формируется новая парадигма национальной идентичности в условиях глобального культурного пространства.

Методы и материалы. Материалом исследования являются поэтические произведения Сулейменова, а также критические статьи отечественных и зарубежных ученых-литературоведов, посвященные изучению его творчества. Анализ поэтических текстов Сулейменова, в которых содержится дух национальных образов и представлений, позволяет обозначить обусловленность парадигмы художественного сознания казахского поэта-билингва, пишущего на русском языке.

Методологическая основа исследования включает комплекс взаимодополняющих научных методов. Биографический метод способствует выявлению истоков билингвальности и особенностей формирования мировоззрения поэта. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет установить связи творчества Сулейменова с традициями тюркской устной поэтической культуры, выявить типологические параллели и проследить преемственность художественных форм. Герменевтический метод обеспечивает интерпретацию ключевых концептов и образов в поэтических текстах, позволяя рассматривать их в контексте современной культурной парадигмы. Диалектический метод используется для теоретического обоснования выдвигаемых положений и раскрытия внутренней логики художественного мира поэта.

Результаты и обсуждение. В поэтическом дискурсе Сулейменов формируется сложная художественная модель, в которой категории пространства и времени выступают как интегративные основания осмысления культурно-исторической реальности, происходит синтез различных цивилизационных пластов, включающих этнокультурные традиции, историческую память и материально-духовные формы бытия народов Евразии:

История наша – несколько вспышек в ночной степи.

У костров ты напета, на развалинах Семиречья, у коварной, обиженной Сырдарьи. Города возникали, как вызов плоской природе, и гибли в одиночку.

... Я молчу у одинокого белого валуна в пустынной тургайской степи. Как попал он сюда? Могила неизвестного батыра? Или след ледниковых эпох?

Я стою у памятника Пушкину. Ночь новогодняя, с поземкой.

Я сын города, мне воевать со степью. Старики, я хочу знать, как гибли мои города [3].

Художественное сознание поэта репрезентирует мир как многослойную систему, в которой взаимодействуют и взаимопроникают различные способы освоения действительности. Пространственно-временной континуум в его произведениях организован таким образом, что природные, исторические и культурные элементы утрачивают изолированность и предстают в состоянии динамического единства. Это позволяет говорить о формировании особого типа поэтического мышления, ориентированного на синтетическое восприятие мира. В предисловии к книге «Аз и Я» поэт писал: «Читать «Слово» мне помогало природное двуязычие, знание культурных взаимоотношений Руси и Поля, увлечение этимологией, может быть, чувство слова и образа...» [4].

В творчестве Сулейменова реализуется модель художественной реальности, в которой пространство и время выступают не только как категории изображения, но и как формы концептуализации межкультурного взаимодействия и культурной памяти.

По мнению Э.Какильбаевой, «Олжас Сулейменов – один из немногих поэтов, предельно открытых для диалога, он на протяжении всего своего творчества ведет беседы на равных с философами Востока и древнего Шумера, поэтами Древней Руси и казахскими акынами и жырау...» [5, 743]. В одном из интервью поэт поделился о природе своей билингвальности: «В Алма-Ате, когда пришла пора идти в школу, не было ни одной школы с казахским языком обучения. И геологию учил на русском, и в Литинституте учился на русском. Казахский с детства узнал от бабушки и деда, и потому смог перевести на русский стихи нескольких поэтов. В том числе поэтессы Надежды Лушниковой, которая с детства пишет на казахском. Вот такой у нас край, Казахстан. Здесь всегда было распространено двуязычие» [6].

Согласно мнению исследователей, для авторов, обладающих билингвальной компетенцией, сформированной с раннего возраста, «обращение к другой языковой системе не только не исключено, но чрезвычайно распространено. Можно даже с уверенностью утверждать, что подобное обращение к другим языкам в процессе письма становится замечательным источником лингвистической креативности» [7, 16].

Для писателя-билингва владение двумя языками становится важным художественным ресурсом. Возможность обращаться к разным языковым картинам мира расширяет выразительный потенциал текста и способствует возникновению новых смысловых связей. В этом контексте билингвальный писатель представляет собой особый тип языковой личности, характеризующийся высокой степенью когнитивной и культурной гибкости. Возможность свободного переключения между языками обеспечивает вариативность речевых стратегий и позволяет осуществлять более глубокую интерпретацию действительности через призму различных культурных кодов. Согласно данным, приводимым в научной литературе, на современном этапе развития общества около 70% населения планеты обладает билингвальной или полилингвальной компетенцией. Данное обстоятельство в условиях глобализованного пространства законо-

мерно обуславливает возрастание коммуникативной значимости многоязычной языковой личности – как в её продуктивном измерении (говорящий, пишущий), так и в рецептивном (слушающий, читающий).

В поэзии Сулейменова билингвизм проявляется не только на языковом уровне, но и в способе художественного освоения действительности. Именно это позволяет поэту соединять различные культурные традиции в единой системе образов и символов, взаимодействие русского и казахского языков приобретает концептуальное значение, обеспечивая синтез культурных традиций и формирование уникальной картины мира. Именно благодаря билингвальному сознанию поэт достигает высокой степени семантической насыщенности текста, в котором языковая форма становится средством выражения сложных историко-культурных и философских смыслов.

В «контаминированной» художественной реальности, созданной казахскими авторами, пишущими на двух языках, «отображается реальная казахская действительность, национальный менталитет, национальная культура казахского народа, языковая ментальность представителя казахского этноса, переданная с помощью русского (второго родного) языка, выступающего неотъемлемым компонентом другой культуры, в частности языковой культуры русского народа» [8].

Прекрасная начитанность, глубокое знакомство с русскоязычной литературой открыли большие возможности для творческого развития Сулейменова. Билингвизм поэта, являясь важной особенностью его языкового сознания, отличающегося многомерностью и интеллектуальной насыщенностью, находит отражение в дискурсе поэта. В творческом контексте Сулейменова взаимодействие двух языковых картин мира, русской и казахской, естественно и гармонично. И дело не в использовании тюркизмов, давно и успешно ассимилировавшихся в русском языке («аргамак», «аксакал», «арык», «аул», «бай», «бархан», «баран», «кишлак», «саксаул», «чабан», «чадра», «чинара», «юрта» и др.), привычной тюркоязычной топонимии (Сырдарья, Талас, Отар, Муюнкумы) и антропонимии (Сеит, Зухра, Мажит, Таир), обращений к дорогому и любимому человеку, в которых звучит легко воспринимаемая поэзия казахской речи («жаным» – «душа моя», «айналайын» – «чудесное» слово, по признанию самого поэта, «так казахи с любовью и болью о любимых своих говорят»), а, прежде всего, в национально-ментальном миропредставлении и поэтическом сознании автора, впитавшем опыт русской и тюркской культур, билингвальной природе его творчества. Тюркизмы в поэтических произведениях Сулейменова, написанных на русском языке, содержат духовную и материальную информацию, формируют этнокультурное пространство поэтического текста, основу которого составляет мировоззрение, образ жизни, национальные традиции и культура казахского этноса. основополагающие идеи тюркского языкового сознания занимают центральное место в поэтике Сулейменова, выступая ключевыми образами и смыслообразующими единицами его художественных текстов. «... Эти концепты как духовные универсалии культурно-исторической целостности не теряют казахского ментального начала, своего этнического эстетико-символического значения в текстах, написанных на русском языке, созданных в иной по отношению к традиционной казахской поэтике системе. Базовые концепты служат для поэта идентификационным кодом этнической (казахской) системы координат и ее лингвосемиотического потенциала» [9, 14].

Творчество Сулейменова – яркий пример взаимодействия концептуальных, образных, символических кодов, вербализируемых средствами первого и второго языков, которыми в равной степени хорошо владеет и творчески выражает свои представления о мире билингвальная личность автора. Поэзия Сулейменова представляет собой воплощение слияния концептуальных, образных и символических систем, обретающих вербальное выражение благодаря двойным лингвистическим ресурсам, доступным двуязычному сознанию автора. Он возвышается над языками и географией, поднимаясь на транслингвистический, транскультурный, транснациональный уровень.

Преодолевая границы отдельных языков и географические ограничения, Сулейменов создает уникальное целостное художественное мировоззрение, выходящее за пределы отдельной языковой или культурной традиции. Действуя на кросскультурном уровне, Сулейменов поднимает свою поэзию на универсально резонирующее измерение. Л. Кошут считает, что «... не только путем серьезного изучения действительности, но и через различные формы поэзии Сулейменов заставляет нас войти в новые географические, исторические, национальные, мировоззренческие просторы и познать наш общий, большой мир, составной частью которого мы являемся» [10, 9].

Поэзия Сулейменова есть закономерное продолжение традиций казахской поэтической культуры. Обращение к истории её становления, а также анализ наследия и роли древнетюркских поэтов позволяют выявить истоки творчества Сулейменова, укоренённые в глубинной культурной памяти, основанной на системном знании, интерпретации и уважительном отношении к духовному и художественному опыту предшественников, связанных с ним прямой этнической и поэтической преемственностью [2, 298]. Таким образом обеспечивается непрерывность историко-культурного развития, духовных ценностей, просветительской направленности и общественного служения.

Поэтическое творчество Сулейменова может быть рассмотрено как органическое развитие и переосмысление традиций казахской литературной культуры, в которой историческая преемственность играет ключевую роль. Обращение к генезису национальной поэтической традиции, а также к наследию древнетюркской словесности позволяет выявить глубинные истоки художественного мышления поэта. Эти истоки связаны с устойчивыми пластами культурной памяти, формирующейся на основе накопленного духовного опыта, его интерпретации и бережного сохранения поэтических моделей, передаваемых в рамках культурной преемственности.

В данном контексте творчество Сулейменова следует понимать как результат непрерывного взаимодействия между историческим наследием и современными формами художественного выражения. Такая преемственность обеспечивает сохранение и развитие базовых ценностных ориентиров казахской культуры, включая её просветительскую направленность, эстетические установки и идею общественного служения. Поэт выступает как носитель и интерпретатор культурной традиции, в которой прошлое не утрачивает актуальности, а становится источником смыслов для современного мировосприятия.

Мировоззренческая позиция Сулейменова характеризуется гуманистической установкой, основанной на вере в преобразующую природу человека и общества. Существенным аспектом его художественной концепции является стремление представить внешнему миру культурный опыт казахской кочевой цивилизации, раскрывая его философскую глубину и универсальное значение. Тем самым поэзия Сулейменова приобретает функцию культурного посредничества, соединяющего локальную традицию с глобальным гуманитарным дискурсом.

Сулейменов выступает преемником системы ценностей и образного мышления жырау, принимая на себя роль поэта как голоса нации и хранителя коллективного сознания. Его поэтика, насыщенная точными и самобытными образами, демонстрирует не просто стилистическое сходство, а глубокую духовную связь с их наследием.

Согласно позиции исследователей-тюркологов, одними из наиболее ранних памятников казахской культуры, восходящей к тюркской традиции, являются дастаны «Алып ер Тонга» и «Шу батыр». Древнетюркские стелы с орхоно-енисейской письменностью служат убедительным свидетельством того, что словесное искусство уже на ранних этапах отличалось высокой степенью символичности, смысловой глубины и выразительности. Тюркское культурное наследие представлено широким спектром жанров, включая мифологические сказания, фольклорные повествования, назидательные толгау, пословицы, а также героический и лирический эпос. Широкую известность получили такие эпические произведения, как «Алпамыс», «Қобыланды», «Қозы Көрпеш – Баян сұлу», «Қыз Жібек», а также более поздние сюжеты – «Айман – Шолпан», «Күлше-қыз», «Мақпал-қыз».

Устные тюркские источники обеспечивали богатство идейного содержания и художественной образности, характеризующейся метафоричностью и многослойностью смыслов. Жырау, обладавшие способностью к своеобразному поэтическому трансу, выступали носителями родовой памяти, осмыслили фундаментальные вопросы бытия и способствовали развитию национальной философской мысли, а также обновлению выразительных средств древнетюркской поэзии.

Особого внимания заслуживает образная система творчества Казтуган жырау, отличающаяся ярко выраженной аутентичностью и самобытностью. В его поэзии отчетливо проявляется мотив гордой родовой принадлежности, а также акцент на силе, воинском духе и героическом самосознании.

С буграми висков, выпирающих в стынъ,
В доспехах из плотных, блестящих пластин.
На вид, как султан, покоряю собой,
Стреляю украшенной шелком стрелой.
Искусному пастырю стольких отар
Не чужд мне ничуть красноречия дар.
Отбившихся вновь пригоняю в загон,
Я тот, кто исправит малейший уклон.
Всех пламенных биев наследник прямой,
Я – клык белопенный верблюда-самца,
Крылатый властитель озерных пространств.
Я тот, кто луну смог очистить от туч,
Кто солнце из марева вынул, могуч.
От бредней неверных и лжи мусульман,
Очистивший веру жырау Казтуган [11].

Идея безусловной верности истине как основополагающего принципа деятельности жырау получила концептуальное выражение в наследии Асана Кайгы, где закрепляется представление о сказителе как о фигуре, транслирующей общественно значимую правду и выступающей в роли нравственного посредника между народом и властью. Знаменитые слова Асана Кайгы : «Ай, хан, если я не скажу, не знаешь!..» [11] находит прямое отражение в творчестве Сулейменова.

В лирике поэта находит отражение национальный тип мышления, при этом поэтическое сознание Сулейменова сформировано на пересечении двух культур, но отдельные сюжетные детали, мотивы и образы функционируют как **проявления** национально-культурной идентичности и выступают определенными маркерами традиционного казахского мировосприятия.

С самых первых шагов в литературе Сулейменов ощутил глубокое родство с мятежным духом Махамбета, чей поэтический дар стал для него близкой и понятной стихией [12]. Принимая эстафету от великого предшественника, Сулейменов утверждает себя как поэт, для которого историческая память и бескомпромиссная совесть являются незыблемыми ориентирами.

Что в силах одинокого поэта?
На все вопросы не нашел ответа,
но людям я не лгал,
хотя и мог... [3]

В творчестве Сулейменова часто оживают подлинные страницы истории казахского степи. Обращаясь к жанровой традиции жырау в стихотворениях «Айтыс» и «Слово дурака», поэт воскрешает народное предание о батырском споре – айтысе между Кара-батыром и Урак-батыром (из рода караул Среднего жуза). В этом состязании, где острота ума ценилась не меньше силы, Урак-батыр одержал верх, победив своим словом Дурака:

Растопыр, мудрец, большие уши,
щедрость лучше скрытых кладов.
Правильно.
Даже дурака, мудрец, послушай,
если он, дурак, расскажет правду [3].

Отличительной чертой поэзии Сулейменова является его обращение к жанрам казахского фольклора. Вместо буквального воспроизведения он предлагает смелое и неожиданное преобразование традиционных форм. Такая творческая эволюция позволяет ему затрагивать современные проблемы и наполнять исторические события современной философской глубиной.

Исторически поэты-жырау были гораздо больше, чем просто исполнителями; как активные участники племенной дипломатии они выступали в роли переговорщиков и посредников во время конфликтов. Подобно тому, как от воина ожидалось, что он никогда не отступит, жырау служили источником силы, воплощая мужество и духовную стойкость своего племени через силу художественного слова. Затрагивая актуальные социальные и моральные вопросы, они занимали важное место в истории казахов.

В стихотворении «Последнее слово акына Смета» герой Азербай настолько глубоко тронут поэтическим гением и эмоциональной глубиной Смета, что предпочитает милосердие традициям. Несмотря на похищение им своей молодой жены, пожилой и мудрый Азербай щадит певца, полагая, что истинный художник должен защищать талант другого. Он осознает, что одаренный импровизатор – это сокровище для нации и сила его слова драгоценна для народа.

Сулейменов писал: «Мне самому надо было определять свои корни, ибо дерево без корней – это столб без кроны и плодов. Так и народ, который есть яблоня в саду человечества. Я думаю, что это единственная возможная форма самоутверждения казахского писателя – самоутверждаться, утверждая народ... Я мечтал воспитать своими книгами гордый, умный, добрый народ, презирающий подлость и предательство» [13]. Он убежден, что «писатели – голос разума своих народов».

Рассматривая судьбу своего народа в более широком контексте истории человечества, Сулейменов внес глубокий вклад в казахскую поэзию [12]. Он рассматривает траекторию развития любой этнической группы как непрерывное путешествие из прошлого в будущее:

Мы уходим на поиски
древних знаков,
повстречаем их
на дорогах разных [4].

Элементы казахских жанров жырау и толгау – характерный «степной рефрен» и спонтанная импровизация, движимая поэтической мыслью, а не просто стихосложением, – неизменно присутствуют в сулейменовском слове, что «бродит в степи». Все это определяет творчество поэта как глубоко национальную творческую силу, прочно укорененную в многовековой традиции, известной как «поэзия степей» [14].

Эффект ощущения и погружения в образы тюркских жырау традиционно усиливался резонирующими звуками кобызы и домбры. В том же духе поэзия Сулейменова несет в себе повествовательную динамику и ощущение «полета» в своей импровизации, что отражает толгау. Это придает его творчеству уникальный национальный характер и неоспоримую связь с духом казахского эпоса.

Для Сулейменова, творчески переосмысливающего опыт кочевой культуры в контексте современности, особое значение приобретает звук как фундаментальная категория поэтического искусства, способная сохранять художественное слово вне временных границ:

Но
вечен знак над легким пеплом
букв,

над кошмами,
над каменной плитой
изогнутый лекалом мысли
ЗВУК [3].

Национально-культурные образы и мотивы казахского фольклора естественным образом интегрируются в русскоязычную поэзию Сулейменова. Подобно жырау Казтугану, поэт нередко обращается к сатире и иронии, когда изображает представителей духовенства, подвергая осмыслению и критике проявления лицемерия и нравственной ограниченности. Данная тенденция отчетливо прослеживается в стихотворении «Сентиментальный мулла Рахметулла», где автор упоминает о «свинине, сыгравшей свою лебединую роль»:

Был он просто мулла,
а к субботе
мыслителем стал.
Мяса нынче и в рот не берет.
Объясняет: «Кастрит».
...Так свинина сыграла
свою лебединую роль,
и со странной иронией,
свойственной только свинине,
нанесла мусульманству
непоправимый урон [3].

По мнению ученого З. Ахмета, «умение тонко проникать в дух художественных образов и представлений, выкристаллизовавшихся на протяжении веков в народном поэтическом сознании, делает Сулейменова глубоко национальным поэтом» [15].

Поскольку поэт отождествляет себя со своим этническим наследием, детали сюжета, мотивы и образы в его творчестве служат подлинным зеркалом казахской реальности, менталитета и культуры. Примечательно, что эти национальные элементы эстетически объективируются через русский язык. Это создает уникальный синтез, в котором сущность одного наследия выражается через языковую среду другого, соединяя два разных культурных мира.

Язык отцов, язык тысячелетий
Ты временем, как глина, обожжен
В тебе – удар меча и посвист плети...
Где ты рожден? В пожарах Семиречья?
Тебя по жилам к нам перенесло.
И ты звучишь, переполняя тело,
Ударом сердца, колоколом душ.
И как меня судьбою б ни вертело,
Клянусь тобою – я к тебе приду.
Так из далеких и счастливых странствий
Приходит сын к забытому отцу,
Приходит в ярком, дорогом убранстве,
В начале жизни или же к концу [3].

Лирические герои в поэзии Сулейменова – это прежде всего представители тюркской культуры, часто выступающие в образах из фольклора и легенд. Образы степи и кочевника – повторяющийся мотив его произведений, таких как «Армак», «Бетпак Дала», «Хромой кулан», «Кочевье перед зимой...», «Красный гонец и черный гонец», «Песня кумана», «Кочевник», «Мы – кочевники» и др. Символический ряд тюркской культуры в поэзии Сулейменова включает

образ гордого аргамака, выступающий маркером культурной памяти и художественной преемственности с поэтическим наследием кочевников:

Ветер раздует
Пламя
В жаркой крови аргамака,
Травы
сгорят
под нами,
Пыль
И копытный цок.
Твой аргамак
узнает,
Что такое
атака,
Бросим
робким
тропам
Грохот копыт в лицо! [3].

«Слова – медный блик человеческого поступка», – написал поэт в стихотворении «Он бормочет стихи...»:

Повторятся в словах
И глоток,
И удар,
И улыбка,
Стук копыт через век ... [3].

Творчество Сулейменова развивается на пересечении восточной и западной культурных традиций. Поэт создает особое художественное пространство, в котором историческая память, культурное многообразие и языковое богатство соединяются в единое целое. Объединяя историческую память, языковые ресурсы и различные художественные традиции, поэт создает своеобразную модель диалога цивилизаций.

Поэтическое наследие Сулейменова представляет собой результат сложного взаимодействия тюркской традиционной образности и современных литературных стратегий. В структуре его текстов архаические тюркские мотивы и фольклорные элементы органично сочетаются с художественными приёмами новейшей русскоязычной поэзии, что формирует многослойную модель национально-художественного миропонимания. Включение тюркоязычных лексических единиц в русскоязычный поэтический дискурс усиливает эффект культурной гибридности и подчёркивает синтетический характер авторского мышления.

Заключение. Поэзия Сулейменова во многом обусловлена приверженностью традициям казахского устного народного творчества, поэтическим мирозерцанием автора сквозь призму национального восприятия, которое находит свое воплощение в мастерском использовании лингвистических и экспрессивных ресурсов русского языка. Этнокультурное содержание и иноязычная форма образуют в его текстах органичный сплав, благодаря которому казахская ментальность выходит в глобальное литературное пространство.

В основе этого творчества – мультикультурное мышление, сложившееся в тюркском, преимущественно казахском, мировоззрении, но воплощённое транслингвально и транскультурно средствами русского языка. Многонациональные художественные образы сливаются здесь так, что казахские и русские культурно-языковые коды способны взаимодействовать – совместно или автономно – в границах одного текста, строфы, а порой и отдельной строки. Так возникает поликультурное поэтическое пространство особого типа.

Художественный билингвизм как явление общечеловеческой культуры связывает не только языки, но и формы мышления, открывая иной уровень восприятия мира. Его нередко называют феноменом толерантности, поскольку он предполагает эстетически осмысленное соприкосновение языков и культур, – и неслучайно сам Сулейменов, один из наиболее значительных казахских поэтов, общественных деятелей и мыслителей современности, выдвинул идею планетарного сознания как главной цели культурного развития человечества в XXI веке и инициировал международный проект «Сближение культур».

Поэтическое наследие Сулейменова, выступающего своего рода современным межкультурным жырау, образует развёрнутый и подлинный диалог цивилизаций. Его творчество отличается глубокая интеграция эстетических концепций на стыке культурных парадигм «Руси и Поля» – двух различных, но взаимосвязанных лингвоэтнических сфер. Этот синтез становится средством, через которое казахское национальное мировоззрение и его этнохудожественные конструкции проецируются на глобальную арену, а современная казахская литература предстаёт показательным примером транскультурной модели художественного развития внутри глобальной цивилизации.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что поэзия Сулейменова представляет собой целостный феномен межкультурного художественного синтеза, возникший на пересечении казахской и русской традиций. Билингвальная природа языкового сознания поэта оказывается не просто средством самовыражения, но механизмом, формирующим особую модель художественного мышления – такую, которая обеспечивает взаимодействие разнородных культурных, исторических и мировоззренческих систем.

Национальная картина мира складывается в его поэзии через сочетание тюркских культурных кодов с выразительными возможностями русскоязычного стиха. Фольклорные образы, архетипы степного мировосприятия, традиции жырау и толгау не утрачивают семантической значимости при перенесении в иноязычное литературное пространство — напротив, они обретают новые художественные функции. Возникающая в результате поэтическая система устроена так, что национальная идентичность не противостоит универсальным гуманистическим ценностям, а становится их неотъемлемой составляющей в рамках более широкого культурного диалога.

Билингвизм в поэтике Сулейменова работает одновременно как когнитивный, эстетический и культурно-медиативный механизм. Взаимодействие русского и казахского языков расширяет смысловой потенциал текста, формирует многослойную семантическую структуру и создаёт пространство межкультурной коммуникации – поэтический дискурс автора выходит за пределы национальных литературных моделей, приобретая транслингвальный характер.

Существенную роль в художественном мире поэта играет культурная память – механизм сохранения и актуализации исторического опыта казахского народа. Через образы степи, кочевника, жырау, аргамака, древнетюркской истории и устной поэтической традиции автор не просто реконструирует национальное прошлое, но включает его в современный культурный контекст, превращая поэзию в пространство диалога между прошлым и настоящим, локальным и универсальным.

Полученные результаты вносят вклад в литературоведческие и культурологические исследования по нескольким направлениям. Прежде всего, предлагается новая трактовка билингвизма у Сулейменова: вместо традиционного понимания его как чисто языкового явления здесь он рассматривается как фундаментальный принцип художественного сознания, определяющий организацию поэтического мира, систему образов и механизмы смыслообразования.

Уточняется и роль тюркского культурного наследия в структуре русскоязычного текста: фольклорные, мифологические и историко-культурные элементы выступают не орнаментальным фоном, а смыслообразующими компонентами авторской картины мира, обеспечивающими сохранение национальной памяти в условиях межкультурного контакта. Развивается и само представление о художественном билингвизме как форме транскультурной коммуникации – материал поэзии Сулейменова показывает, что взаимодействие казахской и русской культур порождает особый тип поэтического дискурса, не вписывающийся в рамки традиционных национальных моделей. Наконец, расширяются теоретические представления о культурном

трансфере и транслингвальности в современной литературе: творчество Сулейменова демонстрирует, как локальные этнокультурные смыслы успешно интегрируются в глобальное литературное пространство без утраты национальной специфики.

Таким образом, творчество Сулейменова можно рассматривать как успешный пример транслингвальной художественной стратегии, в которой взаимодействие языков служит основой нового типа культурной идентичности. Поэт выступает посредником между цивилизационными традициями, выстраивая модель литературного дискурса на принципах культурного взаимопонимания и открытости. Научная значимость работы заключается в расширении представлений о художественном билингвизме как эстетической категории и механизме межкультурного взаимодействия: билингвальное сознание здесь предстаёт источником художественной инновации, порождающим новые формы литературного мышления и культурной репрезентации.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением транслингвальных механизмов в современной тюркоязычной литературе, сопоставительным анализом поэтики билингвальных авторов Центральной Азии, а также с изучением роли культурной памяти в формировании межкультурных художественных моделей в условиях глобализации.

Список использованной литературы:

1. Abazov R. *Introduction // Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat*. – San Diego (California): Cognella Academic Publishing, 2015. – P. 1–12. URL: https://metu.edu.kz/?page=document_view&url=document_sbornik_2022#gsc.tab=0
2. Цыренжапова Г.Г. Специфика творчества Олжаса Сулейменова как синтез художественных достижений казахского фольклора и новейшей русской поэзии // *Материалы Международной научно-практической конференции*. – Алматы, 2022. – С. 296–304. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://metu.edu.kz/?page=document_view&url=document_sbornik_2022#gsc.tab=0
3. Сулейменов О. *Определение берега: Избранные стихи и поэмы*. – Алма-Ата, Жазушы, 1976. – 456 с.
4. Сулейменов О. *Аз и Я: Книга благонамеренного читателя*. Алма-Ата, Жазушы, 1975. – 304 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://adebiportal.kz/ru/books/view/az-i-ia-kniga-blagonamerennogo-citatelia_346
5. Какильбаева Э.Т. Лирика Олжаса Сулейменова как гипертекст: возможности интерпретации // *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. – 2017. – Т. 14, № 4. – С. 743–749.
6. Сулейменов О. *Всегда был и остаюсь интернационал-социалистом* // *Известия*. – 2018. – 20 марта. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://iz.ru/721769/sergei-shargunov/olzhassuleimenov-vsegda-byl-i-ostaius-internatsional-sotcialistom>.
7. Анохина О.Д. Мультилингвизм в процессе творческого письма // *Мультилингвизм и генезис текста: Материалы международного симпозиума (3–5 октября 2007 г.)*. – М.: ИМЛИ РАН, 2010. – С. 16.
8. Туманова А.Б. *Контаминированная языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва*. – Алматы: КБТУ, 2010. – 260 с.
9. Наурзбаева А. Концептосфера стихотворения «Аргамак» как семиотическая предтеча картины мира Олжаса Сулейменова // *Central Asian Journal of Art Studies*. – 2021. – V. 6, № 3. – С. 10–24.
10. Кошут Л. *Возвысить степь, не унижая горы. О начале «Второго Великого века»* // *Простор*. 2016. № 5. С. 7–14.
11. *Антология казахской поэзии / сост., вступ. сл., пер. с казах. и коммент. Ауэзхана Кодара*. – Алматы: Таймас, 2006.
12. Канапьянов Б. Образ Махамбета в творчестве современных поэтов: Олжас Сулейменов и Андрей Вознесенский // *Юность*. – 2019. – № 11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://журнальныймир.ppf/avtor/kanapyanov-bahytzhan>.
13. Сулейменов О. *С заботой о будущем читателе* // *Казахстанская правда*. – 2012. – 22 сент. – № 322–323. – С. 8.

14. Сейткалиева Г. Национальная составляющая в поэзии Олжаса Сулейменова // Простор. – 2013. – № 10. – С. 70–75.
15. Ахмет З. Национально-характерные черты языка поэзии О. Сулейменова. – Алма-Ата: Атамұра, 1970. – 176 с.

References:

1. Abazov, R. (2015). Introduction. In *Summer Evening, Prairie Night, Land of Golden Wheat* (pp. 1–12). Cognella Academic Publishing. Retrieved from https://metu.edu.kz/?page=document_view&url=document_sbornik_2022#gsc.tab=0
2. Tsyrenzhapova, G.G. (2022). Spetsifika tvorчества Olzhasa Suleimenova kak sintez khudozhestvennykh dostizheniy kazakhskogo fol'klora i noveyshey russkoy poezii [The specificity of Olzhas Suleimenov's creative work as a synthesis of the artistic achievements of Kazakh folklore and modern Russian poetry]. In *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* pp. 296–304. https://metu.edu.kz/?page=document_view&url=document_sbornik_2022#gsc.tab=0 [in Russian].
3. Suleimenov, O. (1976). *Opredelenie berega: Izbrannye stikhi i poemy* [Defining the Shore: Selected Poems]. Zhazushy. [in Russian].
4. Suleimenov, O. (1975). *Az i Ya: Kniga blagonamerennogo chitatelya* [Az and I: A Book for the Well-Intentioned Reader]. Zhazushy. https://adebiportal.kz/ru/books/view/az-i-ia-kniga-blagonamerennogo-citatelia_346 [in Russian].
5. Kakilbaeva, E.T. (2017). *Lirika Olzhasa Suleimenova kak gipertekst: vozmozhnosti interpretatsii* [Olzhas Suleimenov's lyrics as hypertext: Possibilities of interpretation]. Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost', 14(4), 743–749. [in Russian].
6. Suleimenov, O. (2018). *Vsegda byl i ostayus' internatsional-sotsialistom* [I have always been and remain an international socialist]. Izvestiya. Retrieved from <https://iz.ru/721769/sergei-shargunov/olzhas-suleimenov-vsegda-byi-i-ostaius-internatsional-sotcialistom> [in Russian].
7. Anokhina, O.D. (2010). *Mul'tilingvizm v protsesse tvorcheskogo pis'ma* [Multilingualism in the process of creative writing]. In *Mul'tilingvizm i genezis teksta: Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma (3-5 oktyabrya 2007 g.)*. p. 16. IMLI RAN. [in Russian].
8. Tumanova, A.B. (2010). *Kontaminirovannaya yazykovaya kartina mira v khudozhestvennom diskurse pisatelya-bilingva* [The contaminated linguistic worldview in the literary discourse of a bilingual writer]. KBTU. [in Russian].
9. Naurzbaeva, A. (2021). *Kontseptosfera stikhotvoreniya "Argamak" kak semioticheskaya predtecha kartiny mira Olzhasa Suleimenova* [The conceptual sphere of the poem "Argamak" as a semiotic precursor of Olzhas Suleimenov's worldview]. Central Asian Journal of Art Studies, 6(3), 10–24.
10. Koshut, L. (2016). *Vozvysit' step', ne unizhaya gory. O nachale "Vtorogo Velikogo veka"* [To elevate the steppe without diminishing the mountains: On the beginning of the "Second Great Century"]. Prostor, (5), 7–14. [in Russian].
11. Kodar, A. (Ed.). (2006). *Antologiya kazakhskoy poezii* [Anthology of Kazakh Poetry]. Taymas. [in Russian].
12. Kanapyanov, B. (2019). *Obraz Makhambeta v tvorchestve sovremennykh poetov: Olzhas Suleimenov i Andrey Voznesenskiy* [The image of Makhambet in the works of contemporary poets: Olzhas Suleimenov and Andrei Voznesensky]. Yunost', (11). Retrieved from <https://журнальныймир.рф/avtor/kanapyanov-bahytzhan> [in Russian].
13. Suleimenov, O. (2012, September 22). *S zabotoy o budushchem chitatele* [With concern for the future reader]. Kazakhstanskaya pravda, 8. [in Russian].
14. Seytkalieva, G. (2013). *Natsional'naya sostavlyayushchaya v poezii Olzhasa Suleimenova* [The national component in the poetry of Olzhas Suleimenov]. Prostor, (10), 70–75. [in Russian].
15. Akhmet, Z. (1970). *Natsional'no-kharakternye cherty yazyka poezii O. Suleimenova* [National characteristics of the language of O. Suleimenov's poetry]. Atamura. [in Russian].

ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

МРНТИ 14.35.07

10.51889/2959-5657.2026.96.2.005

Байболов А.У. 

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

e-mail: Alibek.17@inbox.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы средствами русскоязычной литературы Казахстана. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки педагогов, способных осмысливать и транслировать ценности национальной культуры в условиях поликультурного общества. Рассматривается потенциал произведений современных казахстанских русскоязычных авторов, в которых отражены вопросы культурной идентичности, исторической памяти, межкультурного взаимодействия и национального самоопределения. Особое внимание уделяется интерпретации казахских национальных кодов как важному средству формирования национальной картины мира и развития ценностных ориентиров обучающихся. Методологическую основу исследования составляет авторская модель формирования социокультурной идентичности, разработанная на основе системного, гуманитарного, аксиологического и деятельностного подходов, а также компетентностной парадигмы образования. Предлагаемая модель ориентирована на развитие профессиональных, исследовательских и ценностно-смысловых компетенций будущих учителей и может быть использована в практике преподавания литературоведческих дисциплин в педагогическом вузе.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, национальные коды, интерпретация художественного текста, национальная картина мира, педагогическая модель, образование

Байбол Ә.У. 

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: Alibek.17@inbox.ru

БОЛАШАҚ ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ СӘЙКЕСТІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮЛГІСІ

Аңдатпа

Мақала Қазақстанның орыс тілді әдебиеті арқылы болашақ орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерінің әлеуметтік-мәдени бірегейлігін қалыптастыру мәселесіне арналған. Зерттеудің өзектілігі көпмәдениетті қоғам жағдайында ұлттық мәдениеттің құндылықтарын түсінуге және таратуға қабілетті мұғалімдерді даярлау қажеттілігімен байланысты. Мәдени бірегейлік, тарихи

есте сақтау, мәдениетаралық өзара іс-қимыл және ұлттық өзін-өзі анықтау мәселелерін көрсететін қазіргі қазақстандық орыс тілді авторлардың шығармаларының әлеуеті қарастырылуда. Қазақ ұлттық кодтарын әлемнің ұлттық бейнесін қалыптастырудың және білім алушылардың құндылық бағдарларын дамытудың маңызды құралы ретінде түсіндіруге ерекше назар аударылады. Зерттеудің әдіснамалық негізі жүйелі, гуманитарлық, аксиологиялық және БЕЛСЕНДІЛІК тәсілдері, сондай-ақ білім берудің құзыреттілік парадигмасы негізінде әзірленген Әлеуметтік-мәдени сәйкестікті қалыптастырудың авторлық моделі болып табылады. Ұсынылған модель болашақ мұғалімдердің кәсіби, зерттеу және құндылық-семантикалық құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған және педагогикалық университетте әдебиеттану пәндерін оқыту тәжірибесінде қолданыла алады.

Түйін сөздер: әлеуметтік-мәдени сәйкестілік, ұлттық кодтар, көркем мәтінді түсіндіру, әлемнің ұлттық бейнесі, педагогикалық модель, білім

Baibolov A.U. 
Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan
e-mail: Alibek.17@inbox.ru

A MODEL FOR THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL IDENTITY AMONG FUTURE TEACHERS OF LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract

The article is devoted to the problem of forming the socio-cultural identity of future teachers of Russian language and literature by means of Russian-language literature in Kazakhstan. The relevance of the research is determined by the need to train teachers who are able to comprehend and translate the values of national culture in a multicultural society. The article examines the potential of the works of modern Kazakh Russian-speaking authors, which reflect issues of cultural identity, historical memory, intercultural interaction and national self-determination. Special attention is paid to the interpretation of Kazakh national codes as an important means of forming a national worldview and developing students' value orientations. The methodological basis of the research is the author's model of the formation of socio-cultural identity, developed on the basis of systemic, humanitarian, axiological and activity-based approaches, as well as the competence paradigm of education. The proposed model is focused on the development of professional, research, and value-semantic competencies of future teachers and can be used in the practice of teaching literary disciplines at a pedagogical university.

Keywords: socio-cultural identity, national codes, interpretation of literary text, national worldview, pedagogical model, education

Введение. Современная русскоязычная литература Казахстана представляет собой уникальное явление, формирующееся на стыке культур, традиций и мировоззрений. Она не только отражает реальность и ценности общества, но и выполняет важную воспитательную функцию, способствуя формированию культурной идентичности, моральных ориентиров и гражданской позиции читателей. Мы предприняли попытку сформировать социокультурную идентичность студентов – будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана.

Русскоязычная литература Казахстана имеет глубокие корни, уходящие в советское прошлое. В период СССР она способствовала развитию культурного обмена между народами, формированию единого советского пространства, а также отражала специфику казахстанской действительности. С обретением независимости Казахстаном начался процесс переосмысления литературных традиций, что привело к появлению новых тем и форм самовыражения. Современные авторы исследуют вопросы культурной идентичности, исторической памяти, социальной справедливости, этических и философских аспектов жизни. Изучение русскоязыч-

ной литературы в университете должно способствовать формированию национальной картины мира и через нее – социокультурной идентичности студентов. Поиск социокультурной идентичности в многоэтническом обществе – одна из ключевых тем современной русскоязычной литературы Казахстана. Такие авторы, как Н. Чернова [1], Ж. Нуркенов [2], А. Жаксылыков [3], В. Гундарев [4], Б. Канапьянов [5] и др. затрагивают вопросы самоопределения, культурного наследия и взаимовлияния традиций. Их произведения помогают читателям осознать значимость культурного многообразия и толерантности, становятся ориентиром в окружающем мире.

Методы и материалы. Методологическую основу исследования составила модель формирования социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана. Опираясь на положения, изложенные в работах А.А. Вербицкого [6], В.А. Сластенина [7], Н.В. Кузьминой [8] и др. мы предлагаем способ проектирования и управления педагогическим процессом, результатом которого становится сформированная на различных уровнях социокультурная идентичность. Предлагаемая нами модель создаётся с учётом системного, гуманитарного, аксиологического и деятельностного подходов, а также на базе компетентностной парадигмы, ориентированной на результат обучения и воспитания.

Основываясь на традициях разработки моделей педагогического процесса, мы выделяем следующие моделирующие компоненты: содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Целью разработанной модели стало формирование социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана.

В процессе реализации модели решались следующие задачи:

- обеспечить устойчивую мотивацию к изучению казахстанской литературы;
- сформировать исследовательские умения и интерпретационные навыки по выявлению казахских национальных кодов и их интерпретации;
- сформировать самосознание на основе социокультурной идентичности;
- воспитать уважение к казахской культуре, эмпатию и толерантность.

В процессе разработки модели формирования социокультурной идентичности в качестве методологического основания был использован инструментарий общей дидактики, в том числе принципы, определившие содержание, методы и организацию обучения.

Принцип научности обусловил строгую селекцию компонентов социокультурной идентичности, подлежащих формированию. Соблюдение данного принципа обеспечило логику соблюдения этапов эксперимента.

Принцип коммуникативной направленности детерминирован задачей формирования личности будущего специалиста, способного к адекватному межкультурному взаимодействию с учетом приоритета национальных культурных ориентиров.

Принцип дифференцированного подхода заключен в целенаправленном отборе художественных текстов, релевантных успешному формированию социокультурной идентичности.

Содержательный компонент модели включает образовательный контент, в рамках которого формируется социокультурная идентичность. Сюда вошли выявленные в результате исследования национальные казахские коды, присутствующие в русскоязычной литературе Казахстана: природно-ландшафтный, исторический, семейно-бытовой и мифосемиотический.

Результаты и обсуждение. К педагогическим условиям формирования социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана отнесены: разработка и реализация содержания элективного курса, направленного на формирование социокультурной идентичности, погружение студентов в исследовательскую деятельность, формирование основ социокультурной идентичности, содействие творческой самореализации и исследовательского мышления, а также соблюдение общедидактических принципов: научности, доступности, системности, последовательности, интегративности, воспитывающего обучения и др. Соблюдены частно-

методические принципы методики обучения литературе: единства формы содержания, освоения художественного произведения как целостного явления, историзма казахстанской литературы, учета традиции и новаторства в творчестве русскоязычных писателей Казахстана, осмысления историко-культурных сведений и нравственно-эстетических представлений и др.

Содержание образования, на котором строился элективный курс, включило в себя литературные произведения, в которых раскрываются судьбы народа, хроника страны, важные этапы национального становления, формирующие у студентов культурную, социальную, историческую сопричастность.

В произведениях Б.Жандарбека, К.Жумадилова, У.Тажикеновой, Э.Кульбаева, Ю.Манакова, М.Земскова, Ю.Серебрянского, С.Елубаева, Е.Клепиковой, В.Михайлова, Л.Сона, О.Жанайдарова герои выступают как носители коллективной памяти, а события – как катализаторы нравственного выбора. Через их восприятие формируется патриотическая ориентация обучающихся.

Природный культурный код усваивался на материале поэзии Л. Шашковой, К.Бакбергена, Н. Черновой, Б. Каирбекова, Б. Канапьянова и других современных казахстанских поэтов, где степь, горы, озёра, сакральные места Казахстана представлены не просто как ландшафтный фон, но как образы, символизирующие национальную и культурную принадлежность, как составляющие ментальности.

Семейный национальный код выявлялся в произведениях Т. Умбетова, Ж. Кусаиновой, В.Шупейкина, Т. Павленко, Д. Куантканова, в которых воплощены образы уважения к старшим, взаимопомощи, гостеприимства и трудолюбия, формирует ценностные ориентиры студентов и служит основой нравственного патриотизма.

Мифосемиотические образы (ак бөрі, сакральное дерево, род, предки, жырау) обнаружены в произведениях М. Ауэзова, Д. Амантая, Е. Турсунова, О. Арукеновой, А. Жолымбетова, Н.Санжара, и др. Произведения, созданные этими авторами, содержат потенциал, развивающий у обучающихся метафорическое и символическое мышление и усиливающий внутреннюю связь с национальной традицией.

Следующий концептуальный блок модели составили методы и приемы формирования социокультурной идентичности. Модель предполагает применение проблемного метода: постановку перед студентами проблемных вопросов, требующих самостоятельного поиска решений. Также в процесс формирования социокультурной идентичности использовалось игровое моделирование: использование игровых форм для моделирования ситуаций, требующих решения.

В процессуальный блок вошли следующие методические средства: учебные пособия и специально разработанные материалы, содержащие задания для анализа художественных произведений. Сюда же вошли электронные образовательные ресурсы: видеолекции, интерактивные модули, онлайн-курсы, направленные на формирование социокультурной идентичности.

Для оптимальной организации контроля, мониторинга и диагностики ожидаемых результатов были определены структурные компоненты социокультурной идентичности на основе изучения исследований по сущности и содержанию данной профессиональной готовности студентов. Были выделены следующие составляющие социокультурной идентичности (рисунки 1):

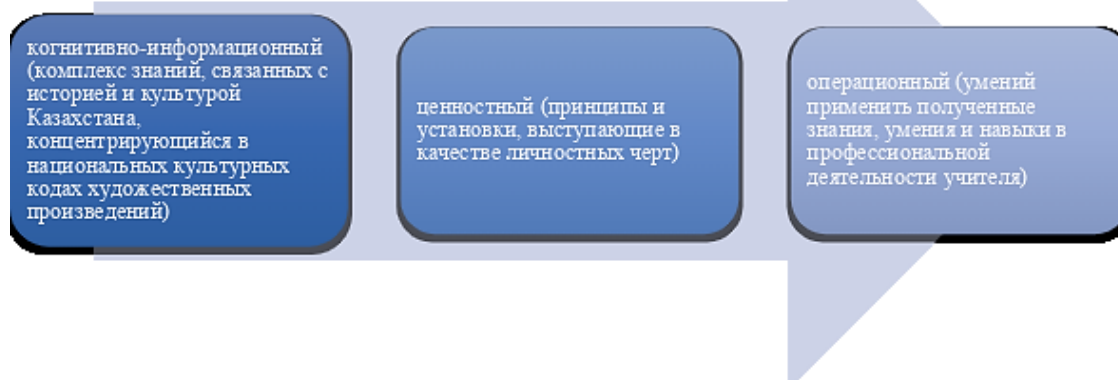


Рисунок 1. Составляющие социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы

В целях диагностики образовательных результатов были разработаны дескрипторы социокультурной идентичности, формирующиеся через изучение национальных кодов в русскоязычной литературе Казахстана (таблица 1).

Таблица 1. Дескрипторы социокультурной идентичности

№ 1	Когнитивно-информационный 2	Ценностный 3	Операционный 4
Высокий	Демонстрирует глубоко понимание и осмысленное знание культурных кодов в русскоязычной литературе Казахстана (ландшафтного, природного, семейно-бытового, мифопоэтического). Умеет выявлять, интерпретировать и соотносить литературные образы с национальными и универсальными культурными смыслами. Осознает роль русскоязычной литературы Казахстана в формировании культурной памяти и национальной идентичности.	Осознанно идентифицирует себя с культурными ценностями и традициями Казахстана, проявляет уважение к многоязычию и культурному многообразию. Испытывает чувство сопричастности к литературным образам и событиям, отражающим национальный характер.	Активно применяет знания о культурных кодах в учебной, исследовательской, творческой деятельности. Создает собственную интерпретацию, проекты, учебные задания на материале русскоязычной литературы Казахстана. Иницирует культурные и научно-просветительские инициативы, направленные на укрепление межкультурного диалога и пропаганду национальных ценностей.
Средний	Обладает базовыми знаниями о культурных кодах русскоязычной литературы Казахстана. Может распознавать отдельные символы, образы и темы, однако не всегда раскрывает их смысловую глубину. Осмысление носит	Проявляет интерес и уважение к национальной культуре, при этом отношение носит частично-осознанный характер. Эмоциональный отклик на художес-	Участвует в анализе и обсуждении литературных текстов, содержащих культурные коды по инициативе преподавателя. Может применять знания в выполнении учебных заданий (эссе, презентации, проекты), но проявляет

	описательный характер, без системности и межтекстовых связей.	твенные произведе- ния непостоянен. Осознает ценность культурного наследия, но не всегда связывает его с личной идентичностью.	ограниченную самостоятельность. Интерпретации ограничены репродуктивным уровнем.
Низкий	Имеет фрагментарное или поверхностное представление о культурных кодах русскоязычной литературы Казахстана. Не осознает их связи с национальной идентичностью и культурной памятью. Склонен воспринимать литературный текст только на сюжетно-событийном уровне, без анализа символики и контекста.	Проявляет равнодушие или формальное отношение к национальным и культурным ценностям. Не испытывает личной эмоциональной связи с литературным материалом. Не демонстрирует чувство сопричастности и понимание значимости культурного многообразия	Не проявляет интереса к интерпретации художественного текста через культурные коды. Участвует в заданиях формально, без внутренней мотивации. Не использует литературный материал как ресурс формирования собственной социокультурной идентичности

К использованным формам работы со студентами отнесены следующие. Лекция-пресс-конференция, которая обеспечивает активное взаимодействие между преподавателем и студентами, стимулирует обсуждение актуальных патриотических тем. Проблемная лекция: представляет материал в виде проблемных ситуаций, требующих анализа и принятия решений, что способствует развитию критического мышления.

В качестве методов работы выбраны интерактивный метод, который включает в себя дискуссии, ролевые игры; проектный, предполагающий групповые проекты, направленные на активное участие студентов в учебном процессе; проблемный, направленный на решение проблемных задач, активизирующих высокий уровень активности и самостоятельности студентов.

Разработанная модель формирования социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана отображена в таблице 2.

Таблица 2. Модель формирования социокультурной идентичности

ЦЕЛЕВОЙ	Цель: социокультурной идентичности будущих учителей русского языка и литературы через интерпретацию казахских национальных кодов русскоязычной литературы Казахстана			
	Задачи: – обеспечить устойчивую мотивацию к изучению казахстанской литературы; – сформировать исследовательские умения по выявлению казахских национальных кодов и их интерпретации; – сформировать самосознание на основе социокультурной идентичности; – воспитать уважение к казахской культуре, эмпатию и толерантность; – сформировать интерпретационные навыки при выявлении казахских национальных кодов.			
	Общедидактические принципы: научности, коммуникативной направленности, дифференцированного подхода.			
	Частнометодические принципы: единства формы содержания, освоения художественного произведения как целостного явления, историзма казахстанской литературы, учета традиции и новаторства в творчестве русскоязычных писателей Казахстана, осмысления историко-культурных сведений и нравственно-эстетических представлений.			
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ	природно-ландшафтный национальный культурный код	семейно-бытовой национальный культурный код	мифосемиотический национальный культурный код	
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ	Методологическая составляющая	Методическая составляющая		
	Принципы организации процесса: Исследовательская активность; осмысленность; рефлексия; диалогичность.	Содержание образования: произведения русскоязычной литературы Казахстана	Методы: проектный, интерактивный, проблемный	Средства: учебные пособия, видеолекции, Интерактивные модули
ЭТАПЫ	Подготовитель-ный	осмысления	осознания	реализации
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ	Критерии сформированности социокультурной идентичности	Диагностический комплекс (адаптированный опросник О. В. Крупенко и О. В. Фроловой (2007))	Уровни сформированности социокультурной идентичности	

Формирование социокультурной идентичности у будущих учителей русского языка и литературы представило собой поэтапный личностно значимый процесс, который не ограничивается простым ознакомлением с текстами или усвоением понятий. Это путь интериоризации ценностей, развития гражданской позиции и готовности к реализации модели поведения гражданина Казахстана. Каждая ступень этого пути требует особых условий, методов и содержательного наполнения. В процессе формирования социокультурной идентичности нами выделены подготовительный этап, этап осмысления, этап реализации, этапы осознания и реализации.

Подготовительный этап: культурная и этическая инициация. На этом этапе основное внимание уделяется первичному знакомству студентов с нравственно-ценностной основой

казахстанской культуры и исторической памяти. Основными средствами здесь становятся общие образовательные дисциплины (история Казахстана, этнокультурология, Абайтану), а также участие в культурных событиях – посещение спектаклей, музеев, художественных выставок.

Цель этапа – вызвать эмоциональный отклик, заинтересованность, ощущение сопричастности к казахской культуре. Он включает стадию осмысления и стадию осознания.

Стадия осмысления характеризуется постепенным углублением в литературу как концентрату национального духа. Студенты анализируют произведения русскоязычной литературы Казахстана, в которых представлены национальный культурные коды: природно-ландшафтный, семейно-бытовой, мифосемиотический. На данной стадии формируется осмысление художественного мира изучаемых произведений как ценностно-смыслового пространства.

Методически на этом этапе были применены лекции с элементами проблемного изложения, дискуссии, самостоятельная интерпретационная работа с текстами. Формируется мотивационный компонент социокультурной идентичности – осознание своего места в этом мире как части казахстанского гражданского общества, основанного на ценностях древней и современной казахской культуры, потребность в национальной идентичности, стремление к пониманию исторических и моральных ценностей Казахстана.

Следующий этап: этап осознания. На этом этапе происходит личностное присвоение смыслов, транслируемых казахскими национальными кодами, обнаруживаемыми в художественных произведениях русскоязычной литературы Казахстана. Формируется теоретический компонент – понимание национального культурного кода, функционирования национальных символов, механизмов трансляции ценностных идей в литературе.

На данном этапе формировались умения сравнительного анализа, выявления авторских интенций, интерпретации, аргументации интерпретационной позиции. К приемам данной стадии отнесены кейс-анализ и креативные задания (написание эссе, создание видеопроектов, участие в литературных клубах). На этом этапе формируется установка на действие, внутренняя убежденность в приоритете ценностей, закодированных в художественном произведении.

Последний этап: этап реализации. Он является кульминационным моментом модели. Здесь составляющие социокультурной идентичности выходят за пределы теоретического освоения и обретают форму поступка, высказывания, инициативы. Формируется аналитический компонент – способность делать выводы, обобщать, трансформировать литературные смыслы в собственные жизненные ориентиры.

На данной стадии предполагалось использование проектной деятельности: создание авторских материалов (подкастов, интервью, видеороликов). Оценочно-результативный компонент модели является завершающим и одновременно интегральным блоком, в котором аккумулируются результаты целостного педагогического процесса.

Заключение. Подводя итоги, можно сказать, что получить результат при обучении педагогов можно только обращая внимание на компетенции, которые будут способствовать успешной социализации и выполнению роли учителя в казахстанской школе. Если процесс подготовки будущих учителей русского языка и литературы организовать как технологию, где целью станет формирование социокультурной идентичности, задачами – дескрипторы, инструментом – задания проблемно-поискового характера, а результатом – высокий уровень социокультурной идентичности, то методическая модель, разработанная в рамках настоящего исследования, может быть использована на любых ступенях университетского образования.

Список использованной литературы:

1. Чернова Н.М. Кочевница-жизнь. Стихи. – Алма-Ата: Жазушы, 1986. – 86 с.
2. Нуркенов Ж. Всем по солнышку раздам // Простор. – 2025. – №9. – С. 120-123.
3. Жаксылыков А. Сын степей и гор, Адий. О жизни и творчестве Адий Шарипова. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 281 с.

4. Курпякова Н. Гундарев Владимир: даже долгая жизнь все равно коротка... Литературная гостиная. – 2019. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kazpravda.kz> (дата обращения 10.03.2025)
5. Кананьянов Б. Цикл миниатюр. Проза // Литературный журнал «Дети Ра». – 2010. – №1 (63). – С. 35-50.
6. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
8. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.
9. Культурный код нации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fnn.kz/ru/trends/6>

References:

1. Chernova, N.M. (1986). *Kochevnitsa-zhizn'. Stikhi* [Nomad Life. Poems]. Alma-Ata: Zhazushy. [in Russian].
2. Nurkenov, Zh. (2025). *Vsem po solnyshku razdam* [I Will Give Everyone a Little Sunshine]. *Prostor*, 9, 120–123. [in Russian].
3. Zhaksylykov, A. (2016). *Syn stepei i gor, Adii. O zhizni i tvorchestve Adii Sharipova* [Son of the Steppes and Mountains, Adii. On the Life and Works of Adii Sharipov]. Almaty: Qazaq Universiteti. [in Russian].
4. Kurpyakova, N. (2019). *Vladimir Gundarev: dazhe dolgaya zhizn' vse ravno kortka...* [Vladimir Gundarev: Even a Long Life Is Still Short...]. *Kazakhstanskaya Pravda*. Retrieved March 10, 2025, from <https://kazpravda.kz>
5. Kanapyanov, B. (2010). *Tsikl miniatyur. Proza* [Cycle of Miniatures. Prose]. *Deti Ra*, 1(63), 35–50. [in Russian].
6. Verbitskii, A.A. (2011). *Pedagogicheskie tekhnologii kontekstnogo obucheniya* [Pedagogical Technologies of Contextual Learning] (2nd ed.). Moscow: RITs MGGU im. M.A. Sholokhova. [in Russian].
7. Slastenin, V.A. (2008). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiya. [in Russian].
8. Kuzmina, N.V. (Ed.). (2002). *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya* [Methods of Systemic Pedagogical Research]. Moscow: Narodnoe obrazovanie. [in Russian].
9. *Kul'turnyi kod natsii* [Cultural Code of the Nation]. Retrieved from <https://fnn.kz/ru/trends/6>

*Bekenova D.U.¹ , Serikbayeva G.Zh.² , Aukhadiyeva Z.Zh.³ 

^{1,2,3} Almaty Technological University

Almaty, Kazakhstan

e-mail: dinara.bekenova20@gmail.com

e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

e-mail: zauresh.59@mail.ru

THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN LEARNING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Abstract

The rapid development of digital technologies has significantly influenced modern education, creating new opportunities for language learning. Social networks have become an integral part of students' daily lives and can serve as effective tools for educational purposes. This study examines the potential of social networks in learning Russian as a non-native language. The research analyzes how students use platforms such as Instagram, TikTok, and YouTube in the process of language learning and explores teachers' perspectives on integrating these digital environments into educational practice.

The empirical study included a survey of students and teachers to determine the frequency, effectiveness, and educational value of social networks in language learning. The results show that while students spend considerable time on social media, its potential for educational purposes is not fully utilized. The findings demonstrate that the integration of social networks into language learning can increase motivation, improve communication skills, and support independent learning. The article concludes that social networks can serve as effective supplementary tools in teaching Russian as a non-native language when used within a structured pedagogical framework.

Keywords: social networks, Russian as a non-native language, digital learning, language education, students, online communication

*Бекенова Д.У.¹ , Серикбаева Г.Ж.² , Аухадиева З.Ж.³ 

^{1,2} Алматы технологиялық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: dinara.bekenova20@gmail.com

e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

e-mail: zauresh.59@mail.ru

ОРЫС ТІЛІН ЕКІНШІ ТІЛ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДА ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІ ПАЙДАЛАНУ

Аңдатпа

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы қазіргі білім беру жүйесіне елеулі әсер етіп, тілдерді оқыту үдерісіне жаңа мүмкіндіктер ашуда. Әлеуметтік желілер студенттердің күнделікті өмірінің ажырамас бөлігіне айналып, бейресми білім алудың тиімді ортасы ретінде қарастырылуда. Зерттеудің мақсаты – орыс тілін ана тілі емес тіл ретінде үйрену барысында әлеуметтік желілердің рөлін анықтау және олардың студенттердің тілдік дағдыларын дамытудағы педагогикалық әлеуетін талдау. Зерттеу барысында ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау жасалып, студенттер мен оқытушылар арасында сауалнама жүргізілді.

Сауалнама әлеуметтік желілерді пайдалану жиілігін, ең танымал цифрлық платформаларды және олардың білім беру мақсатында қолданылу мүмкіндіктерін анықтауға бағытталды. Зерттеу нәтижелері студенттердің басым көпшілігі әлеуметтік желілерді күн сайын пайдаланатынын және цифрлық ортада орыс тіліндегі контентпен жиі кездесетінін көрсетті. Алайда студенттердің тек бір бөлігі ғана әлеуметтік желілерді тілді үйрену мақсатында жүйелі түрде қолданатыны анықталды. Зерттеу нәтижелері әлеуметтік желілердің сөйлеу дағдыларын дамытуға, сөздік қорды кеңейтуге және тыңдалым қабілетін жақсартуға ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар әлеуметтік желілердің алаңдатушы сипаты және құрылымдалған оқу материалдарының жеткіліксіздігі сияқты белгілі бір қиындықтар анықталды. Қорытындылай келе, әлеуметтік желілерді оқу үдерісіне дұрыс педагогикалық тұрғыдан енгізу олардың орыс тілін ана тілі емес тіл ретінде оқытуда тиімді қосымша құрал бола алатынын көрсетеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік желілер, цифрлық білім беру, орыс тілі, тіл үйрету, интернет-коммуникация

*Бекенова Д.У.¹ , Серикбаева Г.Ж.² , Аухадиева З.Ж.³ 
^{1,2,3}Алматинский технологический университет
Алматы, Казахстан
*e-mail: dinara.bekenova20@gmail.com
e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com
e-mail: zauresh.59@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация

Стремительное развитие цифровых технологий оказывает значительное влияние на современную систему образования и открывает новые возможности для изучения языков. Социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни студентов и могут рассматриваться как потенциально эффективная среда для неформального обучения. Целью данного исследования является анализ роли социальных сетей в процессе изучения русского языка как неродного и определение их педагогического потенциала в развитии языковых навыков студентов. В исследовании использованы методы теоретического анализа научной литературы и эмпирического исследования, основанного на анкетировании студентов и преподавателей.

В ходе опроса изучались частота использования социальных сетей, популярные цифровые платформы, а также возможности их применения в образовательных целях. Результаты показали, что большинство студентов ежедневно пользуются социальными сетями и регулярно сталкиваются с русскоязычным контентом в цифровой среде. Однако лишь часть обучающихся целенаправленно использует социальные сети для изучения языка. Полученные данные свидетельствуют о том, что социальные сети могут способствовать развитию разговорной речи, расширению словарного запаса и улучшению навыков аудирования. Вместе с тем были выявлены и определенные трудности, связанные с отвлекающим характером социальных сетей и недостатком структурированного образовательного контента. Сделан вывод о том, что при грамотной педагогической интеграции социальные сети могут стать эффективным дополнительным инструментом обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: социальные сети, цифровое обучение, русский язык как неродной, языковое образование, интернет-коммуникация

Introduction. The relevance of this study is determined by the increasing role of social networks in the lives of modern youth. In the digital era, students spend a significant amount of time online, particularly on platforms such as Instagram, TikTok, and YouTube. These platforms are often perceived as sources of entertainment and distraction; however, they also possess significant educational potential.

In contemporary society, social networks have become an essential element of communication, information exchange, and cultural interaction. Young people actively use these platforms to communicate, share experiences, and access information. As a result, educators are increasingly interested in exploring how social networks can be integrated into educational processes, particularly in language learning.

Learning Russian as a non-native language presents specific challenges for students. These include difficulties in vocabulary acquisition, pronunciation, grammar comprehension, and the development of communicative competence. Traditional classroom methods often need to be complemented by additional resources that allow students to practice language skills in authentic contexts.

Social networks provide a unique environment where learners can interact with authentic language content. Videos, short posts, comments, and interactive discussions offer opportunities for exposure to real-life language usage. Moreover, these platforms allow students to engage in informal communication and develop linguistic skills in a natural digital environment.

At the same time, excessive use of social networks for entertainment may negatively affect students' academic productivity. Many students spend hours browsing entertainment content without realizing that the same platforms could be used for educational purposes. Therefore, the challenge for educators is to guide students toward productive and meaningful use of digital platforms.

The purpose of this study is to analyze the role of social networks in learning Russian as a non-native language and to determine how these platforms can support the development of language skills among students.

The objectives of the research include:

- analyzing the theoretical foundations of using social networks in education;
- examining the role of digital technologies in language learning;
- investigating students' and teachers' attitudes toward the use of social networks in studying Russian as a non-native language;
- identifying the linguistic and educational potential of social networks.

The rapid development of digital technologies has significantly transformed educational environments and learning practices worldwide. In recent years, social media platforms have become an important component of digital communication and information exchange among young people. Researchers increasingly emphasize the potential of social networking sites as educational tools that can support language learning, collaboration, and informal knowledge acquisition.

According to Julie Reinhardt, social media environments provide learners with opportunities to interact with authentic language materials and participate in real communicative contexts beyond traditional classroom settings [1]. Digital platforms enable learners to engage with native speakers, access multimedia content, and develop communicative competence through everyday online interactions. Such environments create conditions for experiential and socially mediated learning, which are particularly valuable for second language acquisition.

Similarly, Agnes Kukulska-Hulme highlights the growing role of mobile and online technologies in language education. Mobile-assisted language learning allows students to access educational materials at any time and place, supporting flexible and autonomous learning processes. Social media platforms, in particular, enable learners to combine entertainment and educational activities, which may increase motivation and engagement in language learning [2].

Several studies have demonstrated that social networking platforms can serve as effective environments for language practice. For example, Jeremiah Barrot argues that social media sites facilitate interactive learning and encourage students to participate in discussions, share information, and collaborate with peers. These interactions contribute to the development of communicative skills and digital literacy, which are essential competencies in contemporary education [3].

Recent research has also explored the use of video-based platforms such as TikTok and Instagram in language learning. Short-form video content allows learners to encounter new vocabulary, pronunciation models, and conversational expressions in authentic contexts. According to studies by

Teng et al. (2022), social networking tools can enhance students' listening skills, vocabulary acquisition, and cultural awareness [4].

At the same time, scholars emphasize that the educational potential of social media depends largely on the way these platforms are integrated into the learning process. Neil Selwyn notes that while social media can support learning, their use also presents challenges such as distraction, information overload, and the spread of unreliable content. Therefore, effective use of social media in education requires pedagogical guidance and digital literacy skills [5].

Despite the growing number of studies on social media in education, the use of these platforms in learning Russian as a non-native language remains insufficiently explored. Most existing research focuses on English language learning, while fewer studies examine the role of digital platforms in teaching other languages. Consequently, further research is needed to investigate how social networks may support the development of linguistic competence among learners of Russian.

The present study aims to contribute to this field by examining the role of social networks in learning Russian as a non-native language and analyzing students' and teachers' attitudes toward their use in the educational process.

Methods and materials. The research methodology combines theoretical analysis and empirical investigation.

The theoretical part of the study is based on the analysis of scientific literature related to digital education, language learning technologies, and the pedagogical use of social media. Previous studies emphasize that digital platforms can facilitate interactive learning, increase motivation, and provide authentic linguistic environments for students.

The empirical study was conducted among university students and teachers involved in the teaching and learning of Russian as a non-native language. The research used the following methods:

- questionnaire survey;
- comparative analysis;
- statistical processing of data;
- interpretation of results.

The survey method was chosen as the primary tool for collecting data. Questionnaires were distributed among students studying Russian as a non-native language as well as among teachers who teach Russian language courses. The questionnaires included both closed and open-ended questions.

The main purpose of the survey was to determine:

- how often students use social networks;
- which platforms are most popular;
- whether students use social networks for language learning;
- teachers' attitudes toward integrating social networks into the educational process.

The student questionnaire included questions related to daily time spent on social media, preferred platforms, and perceived usefulness of social networks in language learning. Teachers were asked about their experience using digital tools, their perception of students' digital habits, and the potential benefits and risks of social media in education.

The collected data were analyzed using descriptive statistics. The responses were grouped, compared, and interpreted in order to identify key trends and patterns.

Results and discussion. The results of the survey show that social networks occupy a significant place in students' daily lives. Most respondents reported spending several hours per day on social media platforms.

The most frequently used platforms among students were:

- Instagram
- TikTok
- YouTube

These platforms are primarily used for entertainment purposes, including watching videos, communicating with friends, and following bloggers. However, a considerable number of students

indicated that they sometimes encounter educational content, including language learning videos and explanations of grammar rules.

The analysis of survey responses revealed that only a portion of students consciously use social networks for educational purposes. Many respondents stated that they had never considered social networks as tools for systematic language learning.

At the same time, students acknowledged that short videos, explanations, and subtitles in Russian help them improve vocabulary and listening skills. Video content was identified as one of the most effective formats for informal learning.

To investigate the role of social networks in Russian language learning, students were asked about their exposure to Russian-language content and the extent to which they use digital platforms for educational purposes.

Table 1. *Educational Use of Social Networks for Learning Russian*

Indicator	Percentage
Frequently encounter Russian-language content	79.2%
Use social networks for language learning regularly	46.8%
Use occasionally	36.4%
Consider social media learning more interesting than textbooks	77.9%

The findings demonstrate that social networks have become an important informal environment for language learning. Most respondents reported frequent exposure to Russian-language content, while a considerable proportion of students use social media platforms either regularly or occasionally for educational purposes. In addition, students generally perceived learning through social networks as more engaging than traditional textbook-based instruction.

The table presents the linguistic skills that students believe are developed through the use of social networks and digital media content.

Table 2. *Linguistic Benefits of Social Networks*

Indicator	Percentage
Conversational expressions	68.8%
Listening comprehension	68.8%
Vocabulary expansion	36.4%
Pronunciation improvement	33.8%
Grammar improvement	20.8%
Cultural knowledge	15.6%

The results indicate that social networks contribute primarily to the development of communicative competence and listening skills. The highest percentages were associated with learning conversational expressions and improving listening comprehension through video content. Vocabulary development and pronunciation improvement were also mentioned by a substantial number of respondents, suggesting that digital platforms support multiple aspects of language acquisition. Figure 1 illustrates the most frequently used social media platforms among respondents.

Most Popular Social Media Platforms Among Students

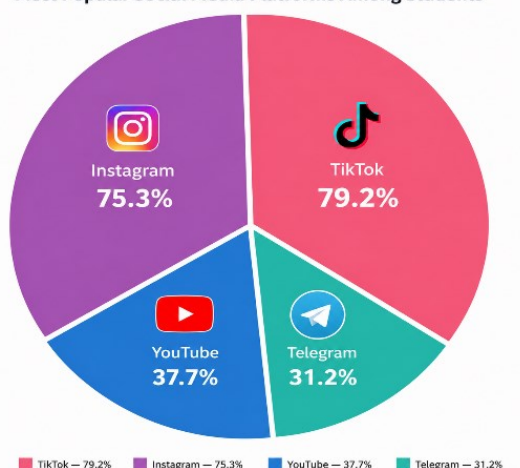


Figure 1. *Most Popular Social Media Platforms*

As shown TikTok and Instagram were identified as the most popular platforms among students. Both platforms are strongly associated with short-form visual and video content, which may explain their influence on students' language exposure and motivation to learn Russian in informal online environments. Figure 2 summarizes students' perceptions of the educational impact of social networks in Russian language learning.

Educational Impact of Social Networks

(Students' Perceptions, % of Respondents)

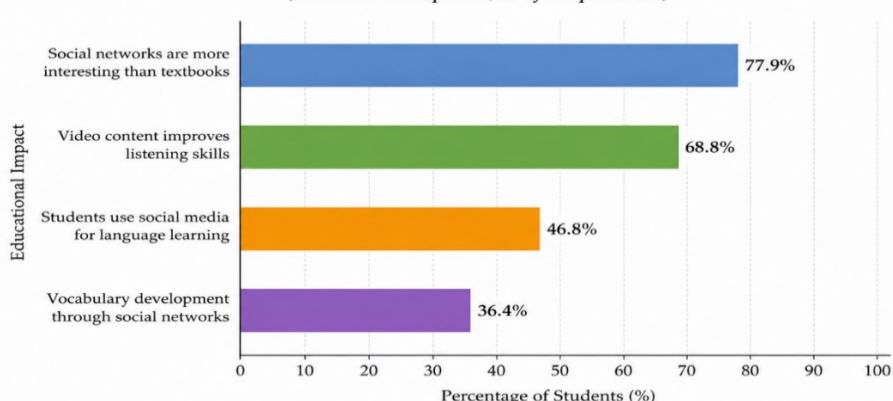


Figure 2. *Students' perceptions of the educational impact of social networks in Russian language learning*

The data presented in this figure demonstrates a generally positive attitude toward the use of social networks in education. Most respondents stated that digital learning formats are more interesting than traditional textbooks, while many students also emphasized the positive role of video content in improving listening skills. These findings suggest that social media platforms possess considerable motivational and educational potential in foreign language instruction.

Teachers participating in the study expressed mixed opinions regarding the use of social networks in education. Some educators emphasized the motivational potential of social media and noted that integrating familiar digital environments into learning can increase student engagement.

Other teachers expressed concerns regarding distractions and the lack of academic control in social media environments. According to them, without clear pedagogical guidance, students may focus primarily on entertainment rather than educational content.

Despite these concerns, many teachers agreed that social networks can serve as supplementary educational resources. They can support the development of communicative competence by providing authentic language examples and opportunities for interaction.

The study also identified several linguistic advantages of using social networks in language learning:

1. Exposure to authentic language use.

Students encounter real-life communication patterns, slang expressions, and modern vocabulary.

2. Development of listening skills.

Short videos and audio content help students improve comprehension of spoken language.

3. Expansion of vocabulary.

Regular exposure to new words and expressions contributes to vocabulary acquisition.

4. Increased motivation.

Interactive formats and visually engaging content make learning more attractive.

However, several challenges were also identified. One of the main problems is the lack of structured learning when using social networks independently. Without guidance, students may encounter inaccurate or simplified language content [6].

Another challenge is the risk of distraction. The entertainment-oriented nature of social networks can reduce students' focus on educational goals.

Therefore, the effective use of social networks in language education requires pedagogical planning and teacher guidance. Educators should recommend reliable educational accounts, develop tasks based on online content, and encourage students to engage critically with digital information [7].

The findings of this study confirm the growing role of digital communication platforms in contemporary language learning environments. The high frequency of social media use among students demonstrates that these platforms have become an important part of the digital ecosystem in which modern learners acquire information and interact with others.

The results show that students most frequently encounter Russian-language content through short video formats and informal communication channels. This observation corresponds with recent international studies emphasizing the effectiveness of microlearning and short-form media content in language education [8]. Short videos allow learners to absorb linguistic information in small segments, which facilitates vocabulary acquisition and improves listening comprehension.

Another important aspect revealed in the study is the motivational potential of social networks. Most respondents indicated that learning through social media is more engaging than traditional textbook-based instruction. This finding supports previous research suggesting that interactive and visually rich digital environments can increase students' interest in language learning and encourage autonomous study [9].

However, the results also demonstrate that the educational potential of social networks is not fully realized. Although students regularly encounter Russian-language content, only part of them intentionally use these platforms for systematic learning. This suggests that learners often remain passive consumers of digital information rather than active participants in the learning process.

From a pedagogical perspective, this highlights the important role of teachers in guiding students toward more effective use of digital resources. Educators may design learning activities based on social media content, recommend reliable educational accounts, and encourage students to analyze and discuss online materials critically. Such practices can transform social media from a purely entertainment-oriented environment into a productive learning tool [10].

Furthermore, the integration of social networks into language learning may contribute to the development of digital literacy skills. In modern educational contexts, the ability to evaluate online information, communicate effectively in digital environments, and use technology for learning purposes is becoming increasingly important.

Thus, the results of the present study suggest that social networks possess significant potential for supporting the learning of Russian as a non-native language. Their effective use requires a balanced

approach that combines students' natural interest in digital communication with structured pedagogical strategies designed by educators.

Conclusion. The results of this study confirm that social networks play an increasingly important role in the lives of modern students and possess significant educational potential. Although these platforms are primarily associated with entertainment and communication, they can also support language learning when integrated into the educational process appropriately.

The findings demonstrate that many students actively engage with Russian-language content on social media platforms such as TikTok, Instagram, and YouTube. Exposure to authentic digital content contributes to the development of vocabulary, listening comprehension, pronunciation, and communicative competence. In addition, students generally perceive social-network-based learning as more engaging and motivating than traditional textbook-oriented instruction.

The study also highlights the growing pedagogical importance of digital learning environments. Teachers recognize both the benefits and the challenges associated with the use of social networks in education. While these platforms can increase students' motivation and participation, their educational effectiveness depends on thoughtful pedagogical guidance and the selection of appropriate content.

Overall, the research suggests that social networks can serve as effective supplementary tools in teaching Russian as a non-native language. Their integration into classroom practice may enhance students' independent learning, provide opportunities for authentic language interaction, and support the development of communicative skills in informal learning contexts.

At the same time, the study has several limitations, including the relatively small sample size and the focus on a limited group of participants. Therefore, future research may explore larger and more diverse student populations, as well as develop specific teaching strategies and digital tasks that incorporate social media content into structured language-learning programs.

References:

1. Reinhardt, J. (2019). *Social Media in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
2. Kukulska-Hulme, A. (2020). *Mobile assisted language learning*. Language Teaching, Cambridge University Press.
3. Barrot, J.S. (2022). *Using social networking sites as a language teaching and learning environment*. Language Teaching, Cambridge University Press.
4. Teng, C., Heydarnejad, T., Hasan, M.K., Omar, A., & Sarabani, L. (2022). *Mobile assisted language learning in learning English through social networking tools*. *Frontiers in Psychology*, 13.
5. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). *Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning*. *Learning, Media and Technology*.
6. Haque, M.Z. (2023). *The use of social media platforms in language learning: A critical study*. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 17(1), 20–28.
7. Istifci, I., & Dogan Ucar, A. (2021). *A review of research on the use of social media in language teaching and learning*. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(3), 475–488.
8. Zhang, X., & Romero-Forteza, F. (2024). *Social media as a tool for informal Spanish learning: A phenomenological study*. *Behavioral Sciences*, 14(7).
9. Nasution, A.K.P. (2022). *Social media used in language learning: Benefits and challenges*. *Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 1(2), 59–68.
10. Almazroui, K., & Awad, C. (2025). *Integrating social media into language education: Designing a digital literacy pedagogical framework*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 471–496.

*Капасова Д.А.¹ , Чекина Е.Б.² , *Джаксыбаева В.А.³ 

^{1,3}Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті

²әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Алматы, Қазақстан

*e-mail: assyl99_kz@mail.ru

e-mail: elena.chekina@bk.ru

*e-mail: veneradzh@mail.ru

СТУДЕНТТІК ҒЫЛЫМИ КОНФЕРЕНЦИЯ – ИНТЕРАКТИВТІ ОҚЫТУ ФОРМАЛАРЫНЫҢ БІРІ

Аңдатпа

Мақала ЖОО-да орыс тілін интерактивті оқыту мәселесіне арналған. Мақалада интербелсенді оқытудың 1 түрі - студенттік оқу-ғылыми конференциясы қарастырылады. Авторлар осы интерактивті оқыту формасының маңыздылығына назар аудара отырып, оның маман-түлегінің моделін қалыптастыру контексінде сабақтарды өткізу әдістемесін сипаттайды. Студенттердің ғылыми конференциясы интерактивті оқыту түрі ретіндегі маңыздылығы бір пән аясынан шығып кетеді, сондықтан студенттердің өзіндік жұмысының дағдылары мен біліктерін қалыптастыру стратегиясын пәнаралық үйлестірілген әзірлеуді талап ететіндігіне ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: студенттік оқу-ғылыми конференциясы, интерактивті оқыту, кәсіби құзыреттілік, мамандық, мультимедиялық презентация

*Капасова Д.А.¹ , Чекина Е.Б.² , *Джаксыбаева В.А.³ 

^{1,3}Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Алматы, Казахстан

*e-mail: assyl99_kz@mail.ru

e-mail: elena.chekina@bk.ru

*e-mail: veneradzh@mail.ru

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ – ОДНА ИЗ ФОРМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена вопросу интерактивного обучения русскому языку в вузе. В статье рассматривается одна форма интерактивного обучения – студенческая учебно-научная конференция по специальности. Авторы описывают методику проведения конференции, акцентируя внимание на значимости такого рода деятельности в контексте формирования модели специалиста – выпускника вуза. Особое внимание обращается на то, что студенческая научная конференция как одна из форм интерактивного обучения помогает формированию системы навыков и умений самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: студенческая учебно-научная конференция, интерактивное обучение, профессиональная компетентность, специальность, мультимедийная презентация

*Kapasova D.A.¹ , Chekina E.B.² , *Dzhaksybaeva V.A.³ 

^{1,3}Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak

²Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan

*e-mail: assyl99_kz@mail.ru

e-mail: elena.chekina@bk.ru

*e-mail: veneradzh@mail.ru

STUDENT SCIENTIFIC CONFERENCE IS ONE OF THE FORMS OF INTERACTIVE LEARNING.

Abstract

The article is devoted to the issue of interactive Russian language teaching at the University. The article deals with a form of interactive learning-student educational and scientific conference on specialty. The authors describe the method of conducting classes, focusing on the importance of this kind of activity in the context of the formation of a model of a specialist – a graduate of the University. Particular attention is drawn to the fact that the importance of the student scientific conference as an interactive form of learning goes far beyond a single subject, and therefore requires interdisciplinary coordinated development of a strategy for the formation of the system of skills and abilities of independent work of students.

Keywords: student educational and scientific conference, interactive learning, professional competence, speciality, multimedia presentation

Кіріспе. Жоғары мектептегі заманауи оқытудың ерекшелігі диалог жүргізу қабілетін, қарым-қатынас мәдениетін, белсенді өзін-өзі тану және өзін-өзі көрсету тәжірибесін қамтамасыз ететін әрекетті ұйымдастыруды көздейді. Осыған байланысты, бұл кезеңде студенттердің интеллектуалды-эмоционалды әрекетін белсендіруге бағытталған оқыту принциптерін іске асыру ерекше маңызға ие: проблеманы шешу, диалог құру, даралану, сондай-ақ білім мазмұнын меңгеруді ұйымдастырудың белсенді және интерактивті формалары.

Сабақтарды өткізу барысында белсенді әдістерді қолдану, оқытуды ұйымдастырудың технологиялық процестерін, операциялары мен тәсілдерін анықтау және жоғары мектептегі белсенді оқыту технологиясының негізін құрайды.

Интерактивті оқыту – белсенді оқытуды дамытудың заманауи бағыттарының бірі. «"Интеракция" ұғымы (ағылш. interaction – өзара әрекеттесу) алғаш рет әлеуметтану және әлеуметтік психологияда пайда болды. Символдық интеракционизм теориясына (негізін салушы – американдық философ Дж. Мид) тән тәсіл, тұлғаның дамуы мен өмірлік әрекетін, басқа адамдармен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу жағдайында адамның өз "Менін" құруын қарастыру болып табылады»[1, 7].

Сәйкесінше, интерактивті әдістер белсенді әдістерден айырмашылығы – оқушылардың тек оқытушымен ғана емес, сонымен қатар бір-бірімен де өзара әрекеттесуіне және білім алу үдерісінде оқушылар әрекетінің үстемдігіне бағытталған. Интерактивтік сабақтарда оқытушының ролі оқушылардың іс-әрекетін оқу мақсаттарына жетуге бағыттауға арналады [1, 16].

Әдістер мен материалдар. Кәсіби тәжірибенің болуы ол кәсіби құзыреттіліктің маңызды көрсеткіші болып табылатыны анық. Шет тілдік коммуникативтік құзыреттілік те оқытылатын тілде кәсіби қарым-қатынас тәжірибесінің болуымен сипатталады. Кез келген, соның ішінде коммуникативтік іс-әрекет тәжірибесі тек осы іс-әрекет үдерісінде және оның нәтижесінде ғана қалыптасады. Демек, білім беру үдерісін ұйымдастыру кезінде студенттердің оқып жатқан тілде қарым-қатынас жасау мүмкіндігін қамтамасыз етуі қажет. Сонымен қатар мұндай қарым-қатынастың қарқындылығы мен күрделілігі нақты кәсіби қарым-қатынастың сипаттамаларына жақындай отырып, артуы керек. Студенттік академиялық конференцияны нақты кәсіби қарым-

қатынастың модельденген жағдайы немесе нақты өмірдегі қарым-қатынас жағдайының моделі ретінде қарастыруға болады.

Кәсіби коммуникациялық жағдайдың моделі (simulation) - бұл рөлдердің болуын көздейтін, бірақ берілген сценарийді қажет етпейтін (рөлдік ойындардан айырмашылығы) білім беру іс-әрекетін ұйымдастырудың бір түрі. Ол тек кәсіби материалды білуді ғана емес, сонымен қатар берілген бейнені сомдауды, тұтас эмоционалды түрде кәсіби ортаға енуді талап етеді [2].

Негізгі оқу тілі қазақ тілі болып табылатын аудиторияларда орыс тілінде студенттердің өз мамандығы бойынша академиялық конференциясын ұйымдастыру және өткізу бірнеше тілдік және дидактикалық мақсаттарға ие, мысалы, орыс тілінде ғылыми ақпаратты іздеу, салыстыру, таңдау, іріктеу және талдау дағдылары мен қабілеттерін дамыту, ауызша көпшілік алдында презентация дайындау үшін мәтінді дұрыс қысқарту және оны мультимедиялық колдаумен ұсыну. Студенттерді модельденген кәсіби коммуникациялық жағдайға - студенттік конференцияға қатысуға дайындау – тәрбиелік, білімдік және дамытушылық міндеттердің жан-жақты шешімі болып табылады және оқытудың тұлға-бағдарлы тәсіліне негізделеді.

Студенттердің өзіндік жұмыстарының ең маңызды түрі ғылыми-тәжірибелік конференцияларға дайындалу болып табылады. Олар тек оқу іс-әрекетіне ғана емес, сонымен қатар тәрбие іс-әрекетіне де жатады, өйткені оқушылар білімді өз бетінше, қиындықтарды жеңу арқылы алады. Бұл білім дайын түрде алынған білімге қарағанда берік меңгеріледі. Өйткені өз бетінше жұмыс істегенде, әрбір студент оқу және қосымша материалдармен тікелей жанасады, оған барлық назарын аударады, интеллектуалдық, эмоционалдық және еріктік сипаттағы жеке резервтерді жұмылдырады. Демек, ол бейтарап-пассивті болуы мүмкін емес [3].

Конференция сабақтан тыс уақытта оған арнайы бөлінген күні өткізіледі. Ауызша баяндама үшін уақыттық және мазмұндық регламенттеу белгіленеді: студенттің нақты тақырып бойынша өз бетінше жинақталған және құрылымдалған ақпарат негізінде мамандық бойынша сөйлеуіне 7-10 минут бөлінеді; мазмұнында мәселенің өзектілігі негізделуі, басты тақырып тұжырымдалуы және баяндамашы ұсынылған материалды толық меңгеруі, жеке пікір мен тұжырымдар дәлелденуі тиіс.

Баяндамаларды бағалау және жеңімпаздарды анықтау үшін студенттік қазылар алқасы құрылады. Бағалау әділеттілігін сақтау үшін қазылар алқасы бұл пәнді екі-үш жыл бұрын оқыған жоғары курс студенттерінен ғана құралады. Қазылар алқасы әрбір баяндаманы 5 критерий бойынша бағалайды: баяндама тақырыбының мен конференция тақырыбына сәйкестігі; материалды меңгеру деңгейі; интербелсенділік (аудиторияның кері байланысы); презентациядан кейін қойылған сұрақтарға жауап беру; креативтілік. Жеңімпаз жиынтық балл сомасы бойынша анықталады.

Нәтижелер және талқылау. Ғылыми конференцияға дайындалған студенттің баяндамасы ғылыми сипаттағы ақпараттарды қамтуы керек және ол маман емес адам үшін де түсінікті тілде жеткізілуі тиіс. Сонымен қатар, студенттерге презентациялары бойынша қойылуы мүмкін кез келген сұрақтарды алдын ала ойластырып, конференцияға дайындалу барысында оларға жауап беруге дайын болу қажет. Қажет болған жағдайда, студенттер сабақтан тыс уақытта оқытушыларымен кездесіп, материалдарының мазмұнын, форматын және презентациялау тәсілдерін талқылайды.

Конференцияға дайындалудың осы кезеңінде оқытушының кеңес ретіндегі көмегі іріктелген ақпаратты іздеу және презентациялау тәсілдерін түзетуге, баяндама параметрлерін анықтауға бағытталады. Сонымен қатар оқытушының шешендік өнер, жұрт алдында сөйлеу шеберлігі бойынша ұсыныстары да маңызды болып табылады. Қысқаша ұсынымдарды келесідей тұжырымдауға болады: сөйлеу үшін сөзді алдын ала дайындау қажет; мазмұнын ойластыру маңызды; материалды көпшілік алдында ұсыну мүмкіндіктерін бағалау қажет; сөз дайындау кезінде жеті қарапайым сұраққа жауап ізделінеді: Нені айту керек? Не үшін айту керек? Қалай айту керек? Кімге айту керек? Қайда айту керек? Қашан айту керек? Қанша уақыт айту керек? Осы сұрақтарға терең ойластырылған, маңызды жауаптар кез келген форумда табысты сөйлеуге көмектеседі.

Мультимедиялық презентация үшін иллюстрациялық материалды студент өз бетінше таңдайды, бірақ оқытушы слайдтардың мәтіндерінің дұрыстығын бақылауы тиіс.

Конференция өткізілгеннен кейін тағы біраз уақыт табыстың (ал кейбір қатысушыларда – сәтсіздіктің) сезімі, нәтижелердің (табыстар мен сәтсіздіктердің) бағасы және болашақ конференцияларға қызығушылық тудыратын мәселелерді сарапшылар тобының (кафедра оқытушылары) анықтауы. Конференция материалдары мен суреттері студенттердің кіру құқығы бар кафедраның веб-сайтында орналастырылады. Студенттер суреттер мен репортаждарды көріп, форумдарда және блогтарында конференция туралы пікірлерімен алмаса алады. Олар бір-бірінің жұмыстарына қатысты өз пікірлерін білдіреді, практикалық қорытындылар туралы жазады және жаһандану, бірыңғай ақпараттық кеңістікті құру және ақпаратты баламалы түрде беру құралдары мен тәсілдері бойынша өз ойлары туралы жазады.

Бұл курсты әртүрлі жылдары оқыған студенттердің ресми емес әлеуметтік сауалнамасы көрсеткендей, студенттік ғылыми конференцияға дайындалу мен қатысу бірінші курс оқуының ең айқын әсерлерінің бірі болып қала береді.

Орыс тіліндегі оқу-ғылыми конференцияны өткізуді «Орыс тілі» курсына қалыптасқан құзыреттерді бақылаудың қорытынды үлгісі ретінде емтиханмен қатар қарастыруға болады.

Қорытынды. Интерактивті жұмыс тәсілдерін білім беру мазмұнының құрамдас элементі және бақылау формасы ретінде талдағанда, олардың функционалдық мақсаты жеке пәндерді меңгеруден асып түсетінін тұжырымдауға болады. Бұл әдістемелер жалпы алғанда білім алу, ғылыми және кәсіби қызметте өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын дамыту, жауапкершілікті өз мойнына алу, мәселелерді өз бетінше шешу, тиімді шешімдерді табу және дағдарыстық жағдайларынан шығу сынды күрделі коммуникативтік іс-әрекеттерді орындау қабілетін қалыптастыруға бағытталған.

Студенттік ғылыми конференцияның интерактивті оқу формасы ретіндегі мәні жеке пәннің шекарасынан айтарлықтай тыс, бұл студенттердің өздік жұмыс істеу іскерліктері мен дағдылары жүйесін қалыптастыру стратегиясын пәнаралық келісім негізінде әзірлеу қажеттілігін көрсетеді.

Бірлескен әрекет жағдайында әрбір білім алушы маманға тән әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын, сондай-ақ кәсіби шығармашылық ойлау үшін қажетті құндылықтық бағдарлар мен ұстанымдарды игереді. Сонымен қатар академиялық біліктіліктер (когнитивтік, ақпараттық, дамытушылық) болашақ маманның пәндік, психологиялық және коммуникативтік дайындығының теориялық нәтижесі ретінде қалыптасады, ал практикалық дағдылар интерактивті оқу формасын қолданудың ішкі мотивациясын ынталандырады деп қарастыруға негіз бар.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
2. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009.
3. Петухова Г.Н. *Студенческая конференция как один из видов самостоятельной работы* // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. -№ 4. – URL: <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43>.
4. Крапивина М.Ю. *Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки: Монография* / Оренбург: ОГУ, 2011. – 158 с.

References:

1. Panina, T.S., & Vavilova, L.N. (2008). *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya* [Modern methods of activating learning]. *Akademiya*. [in Russian].
2. Stupina, S.B. (2009). *Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v vysshei shkole* [Technologies of interactive learning in higher education]. *Nauka*. [in Russian].

3. Petukhova, G.N. (2013). *Studencheskaya konferentsiya kak odin iz vidov samostoyatel'noy raboty* [Student conference as one of the types of independent work]. *Interaktivnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal "Soobshchestvo uchiteley angliyskogo yazyka"*, (4). Retrieved from <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43> [in Russian].

4. Krapivina, M.Yu. (2011). *Obuchenie inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu obshcheniyu v sovremennykh usloviyakh universitetskoi lingvisticheskoi podgotovki* [Teaching professionally oriented foreign language communication in the modern conditions of university linguistic education]. Orenburg State University. [in Russian].

IRSTI 14.15.15

10.51889/2959-5657.2026.96.2.008

Ongar Umit¹ 

¹Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan

e-mail: umitongar0@gmail.com

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE USING AI TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract

The article examines modern approaches to the integration of artificial intelligence technologies into educational platforms and analyzes the conditions for their effective use in the education system of the Republic of Kazakhstan. The relevance of the research is due to the fact that the digital transformation of education in the country is developing faster than a unified methodological and regulatory framework for the use of artificial intelligence in the educational process. The purpose of the article is to identify the pedagogical potential, institutional limitations and legal risks of introducing AI modules into the structure of modern educational platforms. The methodological basis consisted of an analysis of the international recommendations of UNESCO and OECD, a study of the current regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan, as well as a comparative and analytical review of common digital platforms used in school and higher education. As a result, it was found that artificial intelligence is able to enhance the personalization of learning, increase the responsiveness of feedback, support adaptive routing of educational content and partially relieve the teacher from routine procedures. At the same time, the educational effectiveness of AI solutions directly depends on the pedagogical scenario of their implementation, the digital competence of the teacher, the transparency of algorithms, the protection of personal data and the availability of locally adapted content in Kazakh and Russian. It is concluded that in the conditions of Kazakhstan, the most promising model is not the teacher replacement model, but the model of pedagogically guided AI integration into existing LMS and content platforms. The practical significance of the work lies in the formulation of recommendations for the institutional implementation of AI tools in educational platforms, taking into account academic integrity, data protection requirements and the objectives of improving the quality of education.

Keywords: artificial intelligence, educational platforms, digitalization of education, personalization of education, Republic of Kazakhstan, academic integrity, personal data protection

Оңғар Үміт 

Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: umitongar0@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА АІ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада жасанды интеллект технологияларын білім беру платформаларына интеграциялаудың заманауи тәсілдері қарастырылған және Оларды Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде тиімді пайдалану шарттары талданған. Зерттеудің өзектілігі елдегі білім берудің цифрлық трансформациясы білім беру процесінде жасанды интеллектті қолданудың бірыңғай әдістемелік және нормативтік-құқықтық базасына қарағанда тезірек дамып келе жатқандығына байланысты. Мақаланың мақсаты - заманауи білім беру платформаларының құрылымына ЖИ модульдерін енгізудің педагогикалық әлеуетін, институционалдық шектеулері мен құқықтық тәуекелдерін анықтау. Әдістемелік негіз ЮНЕСКО мен ЭЫДҰ-ның халықаралық ұсынымдарын талдаудан, Қазақстан Республикасының қолданыстағы нормативтік құқықтық актілерін зерделеуден, сондай-ақ мектепте және жоғары оқу орындарында қолданылатын жалпы цифрлық платформаларға салыстырмалы-аналитикалық шолудан тұрды. білім беру. Нәтижесінде жасанды интеллект оқытудың дербестенуін арттыруға, кері байланыстың жауаптылығын арттыруға, білім беру мазмұнының адаптивті бағытталуын қолдауға және мұғалімді күнделікті процедуралардан ішінара босатуға қабілетті екендігі анықталды. Сонымен қатар, ЖИ шешімдерінің білім беру тиімділігі оларды жүзеге асырудың педагогикалық сценарийіне, мұғалімнің цифрлық құзыреттілігіне, алгоритмдердің ашықтығына, жеке деректерді қорғауға және қазақ және орыс тілдерінде жергілікті бейімделген мазмұнның болуына тікелей байланысты. Қазақстан жағдайында ең перспективалы модель мұғалімдерді алмастыру моделі емес, жасанды интеллектті қолданыстағы LMS және контент платформаларына педагогикалық басқарылатын интеграциялау моделі болып табылады деген қорытындыға келді. Жұмыстың практикалық маңыздылығы академиялық тұтастықты, деректерді қорғау талаптарын және білім беру сапасын жақсарту мақсаттарын ескере отырып, білім беру платформаларында жасанды интеллект құралдарын институционалды енгізу бойынша ұсыныстарды тұжырымдауда жатыр.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, білім беру платформалары, білім беруді цифрландыру, білім беруді дербестендіру, Қазақстан Республикасы, академиялық адалдық, жеке деректерді қорғау

Оңғар Үміт 

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Алматы, Казахстан

e-mail: umitongar0@gmail.com

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ ИНСТРУМЕНТОВ ИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматриваются современные подходы к интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательные платформы и анализируются условия для их эффективного использования в системе образования Республики Казахстан. Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая трансформация образования в стране развивается быстрее, чем

единая методологическая и нормативная база по использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе. Целью статьи является выявление педагогического потенциала, институциональных ограничений и правовых рисков внедрения модулей искусственного интеллекта в структуру современных образовательных платформ. Методологическую основу составил анализ международных рекомендаций ЮНЕСКО и ОЭСР, изучение действующих нормативно-правовых актов Республики Казахстан, а также сравнительный и аналитический обзор распространенных цифровых платформ, используемых в школьном и высшем образовании. В результате было установлено, что искусственный интеллект способен усилить персонализацию обучения, повысить оперативность обратной связи, поддерживать адаптивную маршрутизацию образовательного контента и частично избавить преподавателя от рутинных процедур. В то же время образовательная эффективность ИИ-решений напрямую зависит от педагогического сценария их внедрения, цифровой компетентности преподавателя, прозрачности алгоритмов, защиты персональных данных и доступности локально адаптированного контента на казахском и русском языках. Сделан вывод, что в условиях Казахстана наиболее перспективной моделью является не модель замены учителя, а модель педагогически управляемой интеграции искусственного интеллекта в существующие фильмы и контент-платформы. Практическая значимость работы заключается в формулировании рекомендаций по институциональному внедрению инструментов искусственного интеллекта в образовательные платформы с учетом академической честности, требований к защите данных и целей повышения качества образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательные платформы, цифровизация образования, персонализация образования, Республика Казахстан, академическая честность, защита персональных данных

Introduction. In recent years, the education system has been undergoing a qualitative change related not only to the expansion of distance and blended learning, but also to the transition to more complex digital ecosystems, in which the platform is becoming not just a channel for transmitting materials, but an environment for managing the learning process. If in the early stages of digitalization the main task of platforms was to post content, monitor attendance and record grades, today they are expected to have deeper pedagogical functionality: adapting the pace of learning, intellectual support for the student, operational feedback, analysis of educational deficits and support of an individual trajectory. It was at this point that artificial intelligence entered the educational agenda.

The international discourse on AI in education is developing in several directions at once. On the one hand, artificial intelligence technologies are seen as a resource for personalizing, automating, and making learning more accessible. On the other hand, there is increasing attention to risks: a decrease in students' independence, the substitution of ready-made answers for learning activities, the opacity of algorithms, data leaks, and the weakening of academic integrity. Therefore, the question today is no longer whether AI should be included in the educational environment, but how exactly to do this in a pedagogically justified, legally correct and organizationally sustainable way.

This issue is of particular importance for Kazakhstan. In recent years, a wide digital landscape has emerged in the country: school electronic environments, platforms with interactive content, university learning management systems, exam preparation services, and individual experimental AI solutions. However, the integration of artificial intelligence is still developing unevenly. In practice, platforms often remain either information repositories or testing tools, while intelligent functions - adaptive prompts, interactive assistants, difficulty analysis, and personalized task generation - are implemented in fragments and without a single methodological framework.

The problem of the research is the contradiction between the rapid spread of AI tools in education and the lack of elaboration of the principles of their institutional application in the national context. That is why it is important to consider artificial intelligence not as an abstract innovation, but as a concrete element of the educational platform embedded in the real processes of teaching, assessment, communication and student support.

The purpose of the article is to analyze the possibilities and limitations of integrating artificial intelligence technologies into modern educational platforms and to determine the conditions for their effective and safe use in the education system of the Republic of Kazakhstan.

To achieve this goal, the following tasks were solved: to clarify scientific approaches to understanding artificial intelligence in education; to determine the place of AI modules in the architecture of modern educational platforms; to characterize the digital platform landscape of Kazakhstan; to identify the pedagogical effects and risks of AI integration; to formulate practical recommendations for educational organizations.

Methods and materials. The research is analytical and review-based and is based on a combination of comparative, regulatory and pedagogical analysis. UNESCO's international recommendations on the use of generative artificial intelligence in education and scientific research, OECD materials on digital educational ecosystems and the effective use of AI in education, as well as current regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan regulating the field of education, digitalization and personal data protection were used as a source base.

The empirical basis of the analytical part was an overview of digital platforms widely used in Kazakhstan. The study includes solutions representing different types of platform logic: an electronic educational environment and a system of interaction between participants in the educational process (Kundelik), a content-oriented platform with interactive lessons (BilimLand), a specialized exam preparation and additional learning environment (Daryn.online), as well as a university information and educational system such as LMS (Platonus). The choice of these platforms is determined by their prevalence and representativeness for various segments of the national educational system.

The work used methods of systematization of scientific approaches, content analysis of official platform materials, functional comparison of digital services, interpretation of regulatory documents and logical and analytical generalization. It should be emphasized that the article does not pretend to present the results of a pedagogical experiment; its task is to conceptualize and compare the directions of AI integration into educational platforms. This approach avoids methodologically incorrect conclusions about "proven effectiveness" without experimental design and, on the contrary, focuses on the institutional prerequisites for high-quality technology implementation.

Results and discussion. The modern understanding of artificial intelligence in education differs markedly from early technological interpretations, in which AI was primarily thought of as a "smart program" or "electronic assistant." Today, in the scientific literature, it is considered as a set of algorithmic, analytical and generative tools capable of supporting learning, teaching and management of educational processes. An important methodological thesis that can be traced in modern international publications is that artificial intelligence should not be perceived as an autonomous subject of education. Its pedagogical value arises only when it is embedded in a meaningful learning scenario, subordinated to educational goals and controlled by a person [1; 2].

This approach is crucial for distinguishing between the two logics of digitalization. The first logic, technocratic, reduces innovation to the fact that there is a new function: a chatbot, a task generator, a recommendation system, or an automatic assessment. The second logic, pedagogical, asks how this function affects learning motivation, the depth of understanding of the material, the independence of the student, the role of the teacher and the quality of feedback. It is the second logic that makes it possible to evaluate AI not by the degree of "novelty", but by the degree of educational justification.

In the literature, four areas of AI application in education are most often identified. First, it is the personalization of learning, when the system adjusts the content, pace, or complexity of tasks to the user's needs. Secondly, intellectual support and support, including chatbots, AI mentors and hint systems. Thirdly, automation of routine processes: initial verification, sorting of requests, generation of standard materials, organizational communication. Fourth, the analysis of training data, which makes it possible to identify learning difficulties, predict the risks of lagging behind and adjust educational routes

[3; 4; 5]. However, each of these opportunities becomes an advantage only if a balance is maintained between automation and the actual cognitive activity of the student.

The influence of AI is particularly noticeable in language and competence-based learning, where prompt error correction, practice variability, and the possibility of multiple interactions without fear of evaluation are important. However, even here, international studies emphasize that conversational AI is useful not as a substitute for live pedagogical communication, but as an intermediate supportive environment that complements the teacher's work [6]. Therefore, a new generation educational platform should not dissolve pedagogical subjectivity in an algorithm, but rather enhance educational communication through more precise customization, feedback, and organizational flexibility.

The typology of educational platforms and their level of readiness for AI integration

For scientific analysis, it is not enough to talk about "educational platforms" as a homogeneous group of digital products. In practice, they differ in their functional core, type of interaction, degree of analyticity, and AI integration capabilities. In Kazakhstan, there are at least four basic types of platforms.

The first type consists of organizational and managerial training support systems. Their main function is related to the schedule, journal, homework, grades, notifications, and communication between the teacher, student, parent, and administration. This group includes Kundelik, which is positioned as a single electronic educational environment for participants in school education [7]. Such systems form the core of the digital infrastructure, as they accumulate large amounts of data on learning activity, but they do not always contain advanced AI modules.

The second type is content-oriented platforms that provide structured learning materials, interactive lessons, videos, simulators, and tests. These include BilimLand, which's official description highlights the availability of more than 40,000 interactive lessons prepared in accordance with the school curriculum and available in Kazakh, Russian and English [8]. For this type of platform, artificial intelligence is particularly promising in terms of recommendation mechanisms, adaptive sequencing of materials, and intelligent content navigation.

The third type is specialized exam preparation and additional education platforms. They are built around intense training, test practice, and progress tracking. In Kazakhstan, Daryn.online belongs to this group, offering preparation for the UNT, entrance tests and a wide range of additional courses [9]. Here, AI is able to enhance the targeting of learning: from dynamic task selection to predicting typical errors in thematic blocks.

The fourth type is university LMS and automated information systems that combine educational materials, assessment, attendance, electronic document management and services for students and teachers. Kazakh universities are characterized by the use of Platonus and other similar systems [10]. Their strength lies in their institutional embeddedness, but it is in this segment that the gap between the availability of a digital platform and the actual integration of intelligent tools is particularly noticeable.

In terms of the maturity of AI integration, educational platforms can be roughly divided into three levels. At the first level, there are systems without significant intellectual support that perform primarily accounting, administrative, and content functions. The second level includes platforms with partial analytics and adaptation elements. On the third level, there are environments where AI modules become an integrated part of user interaction: they offer hints, respond to standard queries, adjust the trajectory, form individual recommendations, and help the teacher accompany the course. Today, Kazakhstan is most characterized by a transitional stage between the first and second levels, while full-fledged AI-oriented educational platforms are still more of a project or pilot model.

Table 1. *Comparative characteristics of common educational platforms in Kazakhstan in terms of AI integration potential*

Platform	Core Function	AI Integration Potential	Key Limitations
Kundelik	Unified electronic educational environment: gradebook, assignments, communication, and academic performance analytics	Medium: strong digital infrastructure and a large volume of educational data, but limited public AI functionality	Dependence on integration quality, scalability issues in personalized services
BilimLand	Content-oriented platform with interactive lessons and multimedia resources	Medium-high: good preconditions for recommendation systems and adaptive modules	Need for locally adapted logic and built-in personalization
Daryn.online	Preparation for the UNT, video lessons, testing, courses, and test practice	High: suitable for adaptive training and intelligent task selection	Risk of shifting focus toward test drilling without deeper support for comprehension
Platonus	University LMS and automated information system	Medium: strong institutional integration, but limited AI functionality in the basic model	Need for integration with AI services while ensuring security and compliance with academic policy

Note - compiled by the author on the basis of official descriptions of platforms and analytical research materials.

An analysis of international and national materials suggests that the integration of artificial intelligence into educational platforms has at least five significant pedagogical effects. The first effect is related to personalization. A traditional digital platform often assumes a single route for all students, while AI makes more flexible support possible: the system can recommend additional materials, vary the level of difficulty, fix typical deficits, and select the next learning task not according to a formal calendar, but according to the user's actual progress.

The second effect is the acceleration and individualization of feedback. It is fundamentally important for the student not only to get a mark, but to understand exactly what the error is, why it occurred and how to fix it. In conditions of mass education, a teacher is not always able to provide such a depth of support to every student or student. AI modules embedded in the platform can partially compensate for this shortfall, especially at the stages of training, repetition, and self-testing. At the same time, it is critically important that feedback is not limited to a ready-made answer, otherwise the platform stops teaching and begins to replace educational activities.

The third effect concerns the increased availability of learning support outside of classroom hours. A chatbot or AI Tutor running inside the platform is able to answer standard questions, explain the procedure, help navigate the course, remind you of deadlines, and offer additional exercises. For students, this reduces the barrier of seeking help, especially in situations where there is a fear of error, embarrassment or lack of time.

The fourth effect is related to data analytics. If the traditional LMS only records course attendance, completed assignments, and final grades, then intelligent analytics allows for a deeper interpretation of learning behavior: to detect topics where the user is systematically hampered, predict the risk of lagging, segment queries, and see weaknesses not only in an individual student, but also in the group as a whole. Thus, artificial intelligence potentially enhances not only student subjectivity, but also teaching subjectivity, since it provides the basis for more accurate pedagogical correction.

The fifth effect is to redistribute the teacher's workload. The most routine and repetitive actions - answers to the same type of questions, initial course navigation, generation of variable exercises, reminders, technical support for simple requests - can be partially transferred to the system. However, it is important to emphasize here that we are not talking about ousting a teacher. On the contrary, properly

organized AI integration should free up the teacher's time for meaningful feedback, designing higher-level tasks, and live interaction with students [6; 11].

Along with the advantages, the scientific literature consistently highlights the limitations. One of the most serious is the risk of cognitive substitution, when a student begins to use AI not to clarify the material, but to circumvent the effort. The second limitation concerns the opacity of the algorithm: the user does not always understand what the recommendation, assessment, or response is based on. The third is a linguistic and cultural discrepancy: many AI services work better on English-language data than on local content, which is especially sensitive for Kazakh education with its bilingual and multilevel structure. The fourth is the problem of digital inequality: AI integration alone does not guarantee equal access to quality education if differences remain in technology, the Internet, and digital user training. Finally, academic integrity requires special attention: an educational platform that has generative AI embedded should not just "allow" or "prohibit" its use, but create transparent rules for acceptable use [2; 12].

Regulatory and organizational framework for implementation

The national context of Kazakhstan makes the issue of institutional and legal support for AI integration particularly important. On the one hand, the country has adopted strategic documents aimed at developing the digital environment, increasing Internet accessibility, modernizing education and developing artificial intelligence. The Concept of Artificial Intelligence Development for 2024-2029, approved in 2024, indicates a transition from the general discourse on digitalization to a more substantive understanding of AI as an independent direction of public policy [13]. In parallel, there is a Concept for the development of higher education and Science for 2023-2029, which sets the framework for the modernization of the university environment [14].

On the other hand, the current educational legislation of Kazakhstan does not yet contain a detailed special regime for regulating AI in the educational process. The law "On Education" defines the general principles of the organization of education and digital formats, but does not separately describe the status of generative systems, intelligent assistants or algorithmic solutions in assessment [15]. The law "On Personal Data and their Protection" sets the necessary requirements for data collection, processing and protection, however, in the context of AI platforms, the issue becomes broader: it is not only about data storage, but also about the transparency of their analytical use, the permissibility of transfer to third parties, the interpretation of traces of educational activity and the boundaries of automated solutions [16].

International documents in this part offer important guidelines. UNESCO consistently insists on a human-centered approach, the need for ethical expertise, the protection of students' rights, and the age relevance of AI tools [2; 12]. The OECD, in turn, emphasizes that the real effect of digital transformation depends not so much on the availability of a separate tool, but on the quality of the entire ecosystem: teacher training, data usage rules, managerial coordination and transparent "rules of the game" for all participants [4; 5].

For Kazakhstani educational organizations, this means the need to move from fragmented implementation of services to an institutional policy. Every school or university using AI solutions objectively needs at least four basic documents and procedures: a local regulation on the use of AI in teaching; rules for the academically acceptable and unacceptable use of generative systems; a standard for working with data and digital security; and a teacher training program on the pedagogically correct use of AI. Without such an infrastructure, even a technically high-quality platform can create more organizational and ethical problems than real educational benefits.

Practical guidelines for educational organizations

A comparative analysis has shown that Kazakhstan already has a platform base on which AI modules can be implemented without destroying the existing digital infrastructure. In other words, the issue today is not to create a digital environment "from scratch", but to add a high-quality add-on. The most realistic scenario in the coming years is the integration of artificial intelligence into already functioning platforms through a set of application modules: intelligent course navigation, first-line chat assistants, recommendation mechanisms, language and written feedback tools, modules for generating training tasks and analyzing learning difficulties.

However, the practical effectiveness of such integration depends on compliance with several principles. First, AI should be integrated into the platform as a pedagogical tool, not as a decorative innovation. Secondly, the user must understand the limits of acceptable use: where artificial intelligence can help, and where it should not replace independent action. Thirdly, the data on which the system operates must be minimally necessary, protected and legally legitimately processed. Fourth, the quality of AI integration in Kazakhstan will largely be determined by the development of local content, primarily in the Kazakh language, as well as the adaptation of services to real-world training programs rather than abstract global scenarios.

The changing role of the teacher deserves special attention. In the context of platformization and AI integration, the teacher ceases to be the main "information translator", but his professional importance does not decrease. On the contrary, the value of the teacher increases as a designer of the learning environment, an interpreter of results, an organizer of critical thinking, a moderator of academic integrity and a person who sets the boundaries of responsible use of technology. Therefore, the digital transformation of education requires not the displacement of the teacher, but an increase in the level of his digital pedagogical competence.

Conclusion. The analysis allows us to draw several generalizing conclusions. Firstly, the integration of artificial intelligence into modern educational platforms is a natural stage in the development of digital education and meets international trends in personalization, adaptability, and enhanced analytical support for learning. Secondly, this integration is especially relevant for Kazakhstan due to the already formed platform infrastructure, the development of state digital policy and the increased demand for flexible educational formats.

However, artificial intelligence should not be considered as an independent solution to all educational problems. Its potential is realized only if AI is embedded in the platform in the logic of a pedagogical scenario, rather than a technological goal in itself. The most productive model is one in which artificial intelligence enhances the educational platform, but does not replace the teacher, does not destroy educational autonomy and does not reduce the requirements for independent intellectual work of the student.

Thirdly, in the national context, the main conditions for high-quality AI integration are institutional regulation, personal data protection, the development of locally adapted content, teacher training and the formation of understandable rules of academic integrity. Without these conditions, the introduction of artificial intelligence risks remaining either a formal digital innovation or a source of new educational and ethical problems.

Thus, the prospects for using artificial intelligence in Kazakhstan's educational platforms are not related to replacing human participation, but to creating a more flexible, analytically equipped and pedagogically managed digital environment. It is advisable to focus further research on the empirical assessment of individual AI modules in specific disciplines, the study of the perception of such systems by teachers and students, as well as the development of national methodological standards for the responsible use of artificial intelligence in education.

References:

1. Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022). *Artificial intelligence in education (AIEd): A high-level academic and industry note*. *AI and Ethics*, 2, 157–165. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00174-z>
2. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
3. Wang, S., & Yu, Z. (2024). *Artificial intelligence in education: A systematic literature review*. *Expert Systems with Applications*, 252, Article 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
4. OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing
5. OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing.
6. Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). *Role of AI chatbots in education: Systematic literature review*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>

7. Kundelik.kz. (n.d.). About the platform and the possibilities of the digital educational environment. <https://kundelik.kz/>
8. BilimLand. (n.d.). Educational platform for pupils and students of Kazakhstan. <https://bilimland.kz/en>
9. Daryn.online. (n.d.). Online platform for UNT preparation and supplementary learning. <https://daryn.online/>
10. Platonus. (n.d.). Automated information system for credit and distance learning. <https://platonus.kz>
11. OECD. (2023). Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education. OECD.
12. UNESCO. (2025). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.
13. Government of the Republic of Kazakhstan. (2024, July 24). Concept for the Development of Artificial Intelligence for 2024–2029 (Resolution No. 592).
14. Government of the Republic of Kazakhstan. (2023, March 28). Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029 (Resolution No. 248).
15. Republic of Kazakhstan. (2007, July 27). Law No. 319-III "On Education".
16. Republic of Kazakhstan. (2013, May 21). Law No. 94-V "On Personal Data and Their Protection".

МРНТИ 14.15.07

10.51889/2959-5657.2026.96.2.009

*Сариева Т.К.¹ , Балкибекова Қ.А.² , Ашимова Т.С.³ 

^{1,2}ЮКУ им. М.Ауэзова

³Высшая школа «Информационных технологий и энергетики»
Шымкент, Казахстан

*e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru

e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru

e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

ПЕРЕХОД ВУЗОВ И ШКОЛ КАЗАХСТАНА НА КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ ЯЗЫК ПРЕПОДАВАНИЯ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

Аннотация

В статье представлен комплексный анализ процесса перехода системы среднего и высшего образования Республики Казахстан на казахский язык как основной язык преподавания. Цель данной статьи – провести междисциплинарный анализ процесса перехода образования на казахский язык, выявив его социолингвистические предпосылки, политико-правовые рамки и образовательные последствия. В социолингвистическом аспекте рассматривается динамика языковой ситуации и влияние политики казахизации на идентичность. Политико-правовой анализ выявляет эволюцию законодательной базы – от Конституции до профильных Госпрограмм. В образовательном аспекте акцент сделан на кадровом обеспечении, качестве учебников и результатах внедрения полиязычия. На основе теоретических подходов (Дж. Фишман, Б. Спольски, Н. Хорнбергер) и эмпирических данных авторы приходят к выводу о наличии институциональных и методических барьеров, требующих перехода от количественного расширения к качественному содержанию языковой политики.

Ключевые слова: языковая политика, казахский язык, образование, полиязычие, социолингвистика, Республика Казахстан, реформа образования

*Сариева Т.К.¹ , Балкибекова Қ.А.² , Ашимова Т.С.³ 
^{1,2}М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті
³Ақпараттық технологиялар және энергетика жоғары мектебі
Шымкент, Қазақстан
*e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru
e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru
e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТТЕРІ МЕН МЕКТЕПТЕРІН ОҚЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ ТІЛІ РЕТІНДЕ ҚАЗАҚ ТІЛІНЕ КӨШІРУ: ӘЛЕУМЕТТІК-ТІЛДІК, БІЛІМ БЕРУ, САЯСИ-ҚҰҚЫҚТЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының орта және жоғары білім беру жүйесін оқытудың негізгі тілі ретінде қазақ тіліне көшіру үдерісіне кешенді талдау ұсынылған. Бұл мақаланың мақсаты - білім берудің қазақ тіліне көшу процесіне пәнаралық талдау жүргізу, оның әлеуметтік-лингвистикалық алғышарттарын, саяси-құқықтық негіздерін және білім беру саласындағы салдарын анықтау. Әлеуметтік лингвистикалық аспектіде тілдік ахуалдың динамикасы және қазақтандыру саясатының бірегейлікке әсері қарастырылады. Саяси-құқықтық талдау заңнама-лық базаның – Конституциядан бейінді мемлекеттік бағдарламаларға дейінгі эволюциясын анықтайды. Білім беру аспектісінде кадрлармен қамтамасыз етуге, оқулықтардың сапасына және көптілділікті енгізу нәтижелеріне баса назар аударылады. Теориялық тәсілдер негізінде (Дж.Фишман, Б.Спольский, Н.Хорнбергер) және эмпирикалық деректер авторлар сандық кенеюден тіл саясатының сапалық мазмұнына көшуді талап ететін институционалдық және әдістемелік кедергілердің болуы туралы қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: тіл саясаты, қазақ тілі, білім беру, көптілділік, әлеуметтік лингвистика, Қазақстан Республикасы, білім беру реформасы

*Sariyeva T.K.¹ , Balkibekova K.A.² , Ashimova T.S.³ 
^{1,2}Auezov South Kazakhstan State University
³Higher School of Information Technologies and Energy
Shymkent, Kazakhstan
*e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru
e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru
e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

TRANSITION OF KAZAKHSTAN'S UNIVERSITIES AND SCHOOLS TO THE KAZAKH LANGUAGE AS THE PRIMARY LANGUAGE OF INSTRUCTION: A SOCIOLINGUISTIC, EDUCATIONAL, AND POLITICAL-LEGAL ANALYSIS

Abstract

The article provides a comprehensive analysis of the transition process of secondary and higher education in the Republic of Kazakhstan to the Kazakh language as the main language of instruction. The purpose of this article is to conduct an interdisciplinary analysis of the process of transition of education to the Kazakh language, identifying its sociolinguistic prerequisites, political and legal framework and educational consequences. In the sociolinguistic aspect, the dynamics of the language situation and the influence of Kazakhization policy on identity are considered. The political-legal analysis reveals the evolution of the legislative framework — from the Constitution to specialized State Programs. In the educational aspect, the focus is on staffing, the quality of textbooks, and the results of

implementing trilingualism. Based on theoretical approaches (J. Fishman, B. Spolsky, N. Hornberger) and empirical data, the authors conclude that there are institutional and methodological barriers that require a shift from quantitative expansion to the qualitative content of language policy.

Keywords: language policy, Kazakh language, education, trilingualism, sociolinguistics, Republic of Kazakhstan, educational reform

Введение. Три десятилетия независимости Казахстана ознаменованы последовательным курсом на укрепление статуса казахского языка как государственного. Ключевым инструментом реализации данного курса выступает система образования, призванная не только транслировать знания, но и формировать языковую личность. Перевод школ и вузов на казахский язык преподавания является не просто административной реформой, а сложным социокультурным процессом, затрагивающим основы национальной идентичности и межэтнического согласия.

Актуальность темы обусловлена новым этапом языковой политики, зафиксированным в стратегических документах до 2025 года и Посланиях Президента. Цель данной статьи – провести междисциплинарный анализ процесса перехода образования на казахский язык, выявив его социолингвистические предпосылки, политико-правовые рамки и образовательные последствия. Теоретической базой служат работы классиков языкового планирования Дж. Фишмана [6], Б. Спольски [5], а также современных исследователей казахстанской языковой реальности Ж. Смагуловой [11, 12], С. Байтелиева [1] и Ж. Абдыгалиевой [2].

Методы и материалы. Современная языковая ситуация в Казахстане характеризуется динамическим сдвигом от преимущественно русскоязычного урбанизированного пространства к расширению сфер функционирования казахского языка. Как отмечает Е. Сулейменова, языковое планирование в республике всегда учитывало фактор полиэтничности, однако последнее десятилетие ознаменовалось активизацией политики казахизации [3].

Исследования Ж. Смагуловой показывают, что языковая политика напрямую коррелирует с процессами нациестроительства. Если в 2000-е годы государственный язык воспринимался преимущественно как символический капитал, то сегодня наблюдается рост его инструментальной ценности, особенно среди молодежи [11]. В. Файерман подчеркивает, что успех казахизации зависит от способности государства создать равные социальные лифты для казахоязычных граждан, не маргинализируя при этом русскоязычное население [13].

Анализ демографических процессов, отраженный в отчетах Института языкознания, свидетельствует о росте доли казахов в структуре населения и, соответственно, увеличении запроса на казахоязычное образование [38]. Однако, как показывают данные, в северных и восточных регионах сохраняется дисбаланс: наличие школ с казахским языком обучения не всегда покрывает потребности, а качество преподавания там часто уступает русскоязычным школам из-за дефицита кадров [51, 54]. Эксперты отмечают парадокс: дети из казахоязычных семей иногда показывают лучшие результаты при тестировании на русском языке, что говорит о проблемах терминологической базы и качества учебного контента [55].

Результаты и обсуждение. Правовую основу перехода образования на казахский язык составляет триада нормативных актов: Конституция РК [21], Закон «О языках» [22] и Закон «Об образовании» [23]. Конституция закрепляет статус казахского как государственного, а русского — как официально употребляемого, что создает правовой дуализм, требующий тонкого баланса в образовательной политике.

Стратегическое планирование реализуется через программные документы. Государственная программа развития образования и науки на 2020–2025 годы ставит амбициозные цели по поэтапному переводу обучения на государственный язык [24]. Параллельно действует Госпрограмма развития языков, делающая акцент на совершенствовании методик преподавания [25].

Особого внимания заслуживает политика триединства языков (казахский, русский, английский), закреплённая в Стратегии «Казахстан-2050» [27]. Как отмечают в своих отчетах OECD и British Council, внедрение полиязычия столкнулось с рядом вызовов: преподавание

естественно-научных дисциплин на английском в школах привело к снижению качества усвоения материала из-за низкого языкового уровня учителей [32, 35].

Ключевым трендом последних лет стал переход на обновленные образовательные программы (Приказ № 512) [29], которые предполагают усиление коммуникативной составляющей. Однако, как показывает анализ Назарбаев Университета, учителя испытывают стресс от необходимости одновременно осваивать новые педагогические подходы и работать в условиях смены языка преподавания [36].

Образовательный аспект: кадры, учебники, методики

Переход на казахский язык преподавания обнажил системные проблемы, которые можно классифицировать на три блока: кадровый, ресурсный и методический.

Кадровый блок. Исследования А. Нурлановой и А. Султангалиевой фиксируют дефицит учителей-предметников, способных вести дисциплины на качественном казахском языке [17, 18]. Особенно остро проблема стоит в русскоязычных городах, где учителя-казахи зачастую сами обучались в русскоязычной среде и испытывают трудности с академическим регистром казахского языка [54, 57]. Подготовка педагогов в вузах, таких как КазНПУ им. Абая, не всегда успевает за потребностями школы [56].

Ресурсный блок. Проблема учебников и терминологии является одной из самых острых. С. Байтелиев указывает на необходимость унификации терминологических стандартов [1]. Преподавание физики, химии или информатики на казахском языке требует не просто перевода, а адаптации понятийного аппарата. Эксперты отмечают, что современные учебники зачастую перегружены сложными для восприятия неологизмами, что затрудняет понимание материала [7].

Методический блок. Международные исследования, включая отчеты Всемирного банка, подчеркивают важность билингвального и транслингвального подходов [33, 41]. Теория «continua of biliteracy» Н. Хорнбергер предполагает, что успешное двуязычное образование строится на использовании обоих языков как ресурса [10, 47]. Однако на практике в казахстанских школах часто доминирует жесткое разделение языков без опоры на родной язык учащихся.

В высшей школе переход на казахский язык осложняется необходимостью интеграции в мировое научное пространство. Парадокс заключается в том, что стимулирование публикационной активности на английском вступает в противоречие с задачей развития академического казахского языка [19].

Заключение. Переход вузов и школ Казахстана на казахский язык преподавания представляет собой многомерный процесс, успех которого зависит от согласованности социолингвистических трендов, политической воли и образовательного менеджмента. Политико-правовая база создала необходимые условия для расширения сферы использования государственного языка, однако образовательная практика сталкивается с серьезными институциональными вызовами.

Анализ показывает, что простое увеличение количества классов и групп с казахским языком обучения без решения кадровых и методических проблем ведет к снижению качества образования. Необходим переход от экстенсивной модели к интенсивной: фокус должен сместиться на подготовку учителей, создание качественного учебного контента и внедрение гибких билингвальных методик, учитывающих реальный языковой ландшафт регионов.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение адаптивных стратегий учителей и учащихся, а также на анализ долгосрочного влияния языковой реформы на социальную стратификацию и межэтнические отношения в Казахстане.

Список использованной литературы:

1. Байтелиев С. *Социолингвистика Казахстана*. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 264 с.
2. Абдыгалиева Ж. *Языковая политика Казахстана: история и современность*. – Астана: Фолиант, 2020. – 312 с.

3. Suleimenova E. *Language Situation in Kazakhstan*. – Almaty: KazNU Press, 2019. – 246 p.
4. Spolsky B. *Language Policy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 310 p.
5. Fishman J. *Language and Nationalism*. – New York: De Gruyter, 1973. – 410 p.
6. Smagulova J. *Language Policy and Identity in Kazakhstan // International Journal of the Sociology of Language*. – 2014. – № 230. – P. 47–65.
7. Smagulova J. *The Politics of Kazakhization // Language Problems & Language Planning*. – 2008. – Vol. 32(3). – P. 240–261.
8. Fierman W. *Kazakh Language and Education Policy // Central Asian Survey*. – 2019. – Vol. 38(1). – P. 1–18.
9. Nurlanova A. *Education Reform in Kazakhstan // European Journal of Education*. – 2018. – Vol. 53(4). – P. 569–586.
10. Sultangaliyeva A. *Teacher Attitudes Toward Kazakhization // Pedagogy Today*. – 2021. – № 3. – P. 112–126.
11. Khassenova D. *Language Competence of Students // KazNU Bulletin. Philology*. – 2019. – № 4. – P. 55–63.
12. Конституция Республики Казахстан. – Астана, 2017.
13. Закон РК «О языках в Республике Казахстан» от 11.07.1997 № 151-І.
14. Закон РК «Об образовании» от 27.07.2007 № 319-ІІІ.
15. Государственная программа развития образования и науки РК на 2020–2025 годы. – Нур-Султан, 2019.
16. Государственная программа развития языков и языковой культуры в РК на 2020–2025 годы. – Нур-Султан, 2020.
17. Стратегия «Казахстан-2050». – Астана, 2012.
18. Приказ МОН РК № 512 от 30.12.2019 «О переходе на обновлённые программы обучения».
19. OECD. *Education Review: Kazakhstan*. – Paris: OECD Publishing, 2018.
20. British Council. *Trilingual Education in Kazakhstan*. – London: BC Press, 2020.
21. Nazarbayev University Graduate School of Education (NUGSE). *Analytical Report on School Language Practices*. – Astana, 2019.
22. Institute of Linguistics. *Language Situation in Kazakhstan – Analytical Report 2021*. – Алматы, 2021.
23. World Bank. *Kazakhstan Education Modernization Report*. – Washington: WB, 2020.
24. Hornberger N. (Ed.) *Continua of Bilinguality*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2003. – 320 p.
25. Hornberger N., Johnson D. *Ethnography of Language Policy // Annual Review of Anthropology*. – 2007. – Vol. 36. – P. 43–59.
26. Таиенова А. Переход школ на казахский язык обучения // Білім-Образование. – 2021. – № 5. – С. 14–22.
27. Ахметова Д. Языковые компетенции учителей // Қазақ тілі мен әдебиеті. – 2020. – № 6. – С. 51–59.
28. Сағындыкова М. Методические проблемы преподавания на казахском языке // Образовательная политика. – 2021. – № 4. – С. 33–45.
29. Жанпейсова Д. Психолингвистические аспекты обучения в начальной школе // Психология и образование. – 2020. – № 2. – С. 14–25.

References:

1. Bajteliev S. *Sociolinguistika Kazahstana*. – Almaty: Qazaq universiteti, 2018. – 264 s.
2. Abdygalieva ZH. *Yazykovaya politika Kazahstana: istoriya i sovremennost'*. – Astana: Foliant, 2020. – 312 s.
3. Suleimenova E. *Language Situation in Kazakhstan*. – Almaty: KazNU Press, 2019. – 246 p.
4. Spolsky B. *Language Policy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 310 p.
5. Fishman J. *Language and Nationalism*. – New York: De Gruyter, 1973. – 410 p.

6. Smagulova J. *Language Policy and Identity in Kazakhstan* // *International Journal of the Sociology of Language*. – 2014. – № 230. – P. 47–65.
7. Smagulova J. *The Politics of Kazakhization* // *Language Problems & Language Planning*. – 2008. – Vol. 32(3). – P. 240–261.
8. Fierman W. *Kazakh Language and Education Policy* // *Central Asian Survey*. – 2019. – Vol. 38(1). – P. 1–18.
9. Nurlanova A. *Education Reform in Kazakhstan* // *European Journal of Education*. – 2018. – Vol. 53(4). – P. 569–586.
10. Sultangaliyeva A. *Teacher Attitudes Toward Kazakhization* // *Pedagogy Today*. – 2021. – № 3. – P. 112–126.
11. Khassenova D. *Language Competence of Students* // *KazNU Bulletin. Philology*. – 2019. – № 4. – P. 55–63.
12. *Konstituciya Respubliki Kazakhstan*. – Astana, 2017.
13. *Zakon RK «O yazykah v Respublike Kazakhstan» ot 11.07.1997 № 151-I*.
14. *Zakon RK «Ob obrazovanii» ot 27.07.2007 № 319-III*.
15. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki RK na 2020–2025 gody*. – Nur-Sultan, 2019.
16. *Gosudarstvennaya programma razvitiya yazykov i yazykovej kul'tury v RK na 2020–2025 gody*. – Nur-Sultan, 2020.
17. *Strategiya «Kazakhstan-2050»*. – Astana, 2012.
18. *Prikaz MON RK № 512 ot 30.12.2019 «O perekhode na obnovlyonnye programmy obucheniya»*.
19. *OECD. Education Review: Kazakhstan*. – Paris: OECD Publishing, 2018.
20. *British Council. Trilingual Education in Kazakhstan*. – London: BC Press, 2020.
21. *Nazarbayev University Graduate School of Education (NUGSE). Analytical Report on School Language Practices*. – Astana, 2019.
22. *Institute of Linguistics. Language Situation in Kazakhstan – Analytical Report 2021*. – Almaty, 2021.
23. *World Bank. Kazakhstan Education Modernization Report*. – Washington: WB, 2020.
24. *Hornberger N. (Ed.) Continua of Biliteracy*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2003. – 320 p.
25. *Hornberger N., Johnson D. Ethnography of Language Policy* // *Annual Review of Anthropology*. – 2007. – Vol. 36. – P. 43–59.
26. *Tashenova A. Perekhod shkol na kazahskij yazyk obucheniya* // *Bilim-Obrazovanie*. – 2021. – № 5. – S. 14–22.
27. *Ahmetova D. YAzykovye kompetencii uchitelej* // *Qazaq tili men ədebieti*. – 2020. – № 6. – S. 51–59.
28. *Sagindykova M. Metodicheskie problemy prepodavaniya na kazahskom yazyke* // *Obrazovatel'naya politika*. – 2021. – № 4. – S. 33–45.
29. *Zhanpejsova D. Psihologivsticheskie aspekty obucheniya v nachal'noj shkole* // *Psihologiya i obrazovanie*. – 2020. – № 2. – S. 14–25.

Saurbayev R.Zh.¹ , Tekzhanov K.M.² , *Yerekhanova F.T.³ 

¹Toraighyrov University
²A.Margulan Pavlodar Pedagogical University
Pavlodar, Kazakhstan
²Central Asian Innovation University
Shymkent, Kazakhstan
e-mail: rishat_1062@mail.ru
e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru
*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

ASSESSING THE INITIAL LEVEL OF COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

Abstract

The article aims to delve into the intricacies of defining the initial stage of communicative proficiency in oral expression. In their exploration of this pedagogical conundrum, the authors provide a comprehensive analysis of the data, allowing us to surmise that, on the whole, the objectives set for the initial phase of foreign language acquisition can be successfully achieved. In this article, we will analyze the communicative competence required for speaking in a specific field and determine its initial level. This data also enables us to pinpoint the critical areas of focus and to discern which skills necessitate greater attention and effort in establishing an initial level of linguistic communication proficiency among learners of a foreign tongue. The paper employed deductive and inductive approaches to language acquisition. While the inductive approach allows students to draw more general rules from specific language phenomena, the deductive approach goes from general principles to specific examples. The authors conclude that, in general, the initial step of teaching a foreign language can be completed thanks to the cross-sectional data.

Keywords: communication skills, superphrasal unit, curriculum, speech style, competence, monologic utterance, approach

Саурбаев Р.Ж.¹ , Текжанов К.М.² , *Ереханова Ф.Т.² 

¹Торайғыров университеті
²Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті
Павлодар, Қазақстан
³Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан
e-mail: rishat_1062@mail.ru
e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru
*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ІРІКТЕУДЕГІ КОММУНИКАЦИЯ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ БАСТАПҚЫ ДЕҢГЕЙІН БАҒАЛАУ

Аңдатпа

Мақала ауызша сөйлеудегі коммуникативтік шеберліктің бастапқы кезеңін анықтаудың күрделілігін тереңірек зерттеуге бағытталған. Авторлар осы педагогикалық жұмбақты зерттеу барысында деректерді жан-жақты талдау жасайды, бұл бізге шетел тілін меңгерудің бастапқы

кезеңіне қойылған мақсаттарға жалпы алғанда сәтті қол жеткізуге болатынын болжауға мүмкіндік береді. Бұл мақалада біз белгілі бір салада сөйлеу үшін қажетті коммуникативтік құзыреттілікті талдап, оның бастапқы деңгейін анықтаймыз. Бұл деректер сонымен қатар бізге назар аударудың маңызды салаларын анықтауға және шетел тілін үйренушілер арасында тілдік қарым-қатынас шеберлігінің бастапқы деңгейін белгілеуде қандай дағдылар көбірек назар аударуды және күш салуды қажет ететінін анықтауға мүмкіндік береді. Мақалада тілді меңгеруге дедуктивті және индуктивті тәсілдер қолданылды. Индуктивті тәсіл студенттерге нақты тілдік құбылыстардан жалпы ережелерді алуға мүмкіндік берсе, дедуктивті тәсіл жалпы принциптерден нақты мысалдарға дейін барады. Авторлар жалпы алғанда, шетел тілін оқытудың бастапқы кезеңі көлденең қима деректерінің арқасында аяқталуы мүмкін деген қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: қарым-қатынас дағдылары, суперфразалық блок, оқу бағдарламасы, сөйлеу стилі, құзыреттілік, монологтық айтылым, тәсіл

Саурбаев Р.Ж.¹ , Текжанов К.М.² , *Ереханова Ф.Т.² 

¹Торайғыров университет

²Павлодарский педагогический университет имени А.Маргулана
Павлодар, Казахстан

³Центрально- Азиатский инновационный университет
Шымкент, Казахстан

e-mail: rishat_1062@mail.ru

e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

ОЦЕНКА НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Цель статьи – углубиться в тонкости определения начального этапа коммуникативной компетентности в устной речи. В своем исследовании этой педагогической проблемы авторы проводят всесторонний анализ данных, позволяющий сделать вывод о том, что в целом цели, поставленные для начального этапа освоения иностранного языка, могут быть успешно достигнуты. В данной статье мы проанализируем коммуникативную компетентность, необходимую для устной речи в конкретной области, и определим ее начальный уровень. Эти данные также позволяют нам выявить критически важные области и определить, какие навыки требуют большего внимания и усилий для установления начального уровня языковой коммуникативной компетентности у изучающих иностранный язык. В работе использованы дедуктивный и индуктивный подходы к изучению языка. В то время как индуктивный подход позволяет студентам выводить более общие правила из конкретных языковых явлений, дедуктивный подход переходит от общих принципов к конкретным примерам. Авторы приходят к выводу, что в целом начальный этап обучения иностранному языку может быть завершен благодаря данным поперечного исследования.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, суперфразовый блок, учебная программа, стиль речи, компетентность, монологическое высказывание, подход

Introduction. The acquisition of a foreign language is currently understood in terms of communicative competence. When discussing the final level of proficiency in a foreign language, we can speak about the level of development of communication skills in general. However, when designing a foreign language teaching methodology, it is beneficial to consider communication skills separately

for each type of speaking activity and define intermediate learning goals as stages of development of communicative skills in a particular speaking activity [1].

When analyzing communicative skills for speaking, we start from the following assumptions:

1. Communicative skills mean the ability to use linguistic tools according to the communication context.
2. Communication skills include several aspects (elements).
3. Each aspect of communicative skill is expressed through a specific set of knowledge, abilities, and skills.

The establishment of a set of components that make up communicative competence, and the knowledge, skills, and abilities that comprise these components, allows us to define the concept of using linguistic means in accordance with the communication situation. This, in turn, helps us to obtain a more comprehensive understanding of the linguistic and sociolinguistic aspects of teaching a foreign language. It also allows us to more accurately define the learning goals for both the overall process and each stage.

Literature review. The concept of communication competence integrates communicative competence across different types of speech activities into a unified whole [2]. This enables the analysis of communicative competence in speaking to be based on the work of E.N. Ermakova [3] who developed a structural and functional model of a reader's communicative competence. This model identifies a list of components of communicative competence and their roles within the system of communicative competence. Indeed, communication is a unified process, and the components and aspects of communicative competence form the core of all speech activities. However, their content, importance, and level of development may differ across different types of speech [4; 5].

E.N. Ermakova [3] and Assanova et al [6] have identified that a reader's communicative competence encompasses several aspects: linguistic, scientific or professional knowledge, linguosociocultural understanding (including regional studies and an understanding of cultural references), formal logical understanding (comprehension of text structure), and paralinguistic understanding (appreciation of non-verbal communication elements)

In this case, the content of the components of communicative competence relates to reading as a type of speech activity. Therefore, the subject aspect of communicative competence is formed through the process of learning to read literature in a foreign language related to a specialty, as well as through the study of a specialty at university [7]. When teaching speaking, students use the subject competence they have acquired. The regional aspect of communicative competence presupposes the knowledge and use of specific realities, if necessary, in speaking [8; 9]. The paralinguistic aspect has a different meaning in speaking compared to reading a text, as it determines the factors that accompany speech communication and are involved in information transmission (facial expressions, gestures, etc.).

Methods and materials

In the course of our study, we utilized the following methodologies: a deductive approach to language acquisition, which entails moving from general principles to specific examples. This approach organizes the learning process of a second language, with a teacher playing a critical role at the outset in assisting students to establish a foundation of knowledge and abilities in the field of linguistics.

Alternatively, the inductive approach involves learning a language through inference, moving from particular facts to broader generalizations. Students gain knowledge and rules through analyzing the phenomena they experience while learning a second language.

Results and discussion. As you know, students at non-linguistic universities continue to study foreign languages during their university studies. The development of foreign language speaking skills starts at school, based on everyday speech style. The goal of the first stage of teaching foreign languages in a non-linguistic university is to master the basics of the scientific style of speech. Since this stage lasts only one semester, the success of achieving this goal largely depends on the level of speaking skills students have when they begin learning a foreign language in university. To determine this level, we

conducted a survey among the first-year students of Pavlodar State Pedagogical University named after A. Margulan.

The students were asked to provide comments on the following three topics:

1) Describe the ideal house or apartment you would like to live in.

2) Tell us about how you spent your summer vacation.

3) Do you believe that all subjects on the school curriculum are equally important for all students?

Why or why not? Can you suggest a solution?

A total of 59 students participated in the survey, and 163 responses were collected.

Here are some results from the analysis of the data. The linguistic accuracy of speech can be assessed based on the following information: out of a total of 786 sentences, approximately 4.3% were constructed syntactically incorrectly, with the wrong order of sentence elements. Additionally, 12.5% of the sentences were incomplete or difficult to understand, meaning they did not serve a communicative purpose. Furthermore, 38% of sentence elements were incorrectly formed. The most common errors included incorrect use of words, including the substitution of Russian words for English ones, incorrect use of prepositions, improper use and formation of specific verb forms, and incorrect article usage.

The syntactic complexity of the utterances can be characterized by the fact that 19.4% of all sentences were complex sentences, and only a few students did not include a single complex sentence in their writing. Based on this information, it would be unjustifiable to exclude complex sentences from the primary language material in the first stage, as outlined in the 2004 curriculum. The textual characteristics of the utterances can be summarised as follows:

84 utterances (51.5%) were communicative speech forms, including 27 descriptions, 24 narratives, and 25 arguments. Additionally, there were 8 mixed forms, which included 1 description-reasoning, 4 narratives-reasoning, and 3 narratives with elements of description. In 92 statements (56.4%), the main idea was formulated: at the beginning in 65 statements, at the end in 14, in the middle in 3, and in nine statements, the main idea was not explicitly stated (i.e., the utterance consisted of a single sentence expressing the main idea in response to the question). The volume of statements ranged from 1 to 16 sentences, with 24 students (40.7%) having an average of at least five sentences per statement.

The basic function of competence in all types of speech activity is performed by the linguistic component. The formal-logical component also seems to play a very important role in speaking. The interaction between the linguistic and formal-logical components determines the essence of productive speech activity. Speaking, in fact, is the consistent presentation of thoughts using linguistic means, which is the ability to build a coherent monologic utterance and create a linguistic context.

At the initial level of forming communicative competence in speaking, which is developed at the first stage of teaching a foreign language at a non-linguistic university, the main goal is to learn how to construct a coherent monologue. This stage is limited to the context of the smallest textual unit, the superphrasal unit. It was mentioned above that communicative competence consists of a set of knowledge, skills, and abilities. In order to determine the initial level of speaking competence in a specific field, it is advisable to focus on skills. This means establishing a list of basic speaking skills that are relevant to the field. After analyzing these dissertations, we identified 98 skills that are relevant for speaking competence in the specific field.

The identification of basic speaking skills was conducted in two stages. At the first stage, we analyzed the skills based on their correlation with the characteristics of monologue speech. A monologue is a detailed, organized, and active type of speech characterized by logic, evidence, emotionality, and clarity. It is a type of speech in which one person addresses an audience for a prolonged period, using relatively little non-verbal communication, and where the meaning is conveyed through the use of linguistic context.

As a result of the first stage of the analysis, we identified 48 skills related to monologue. These skills included skills of dialogical communication and qualities that represent a characteristic of the final level of speaking proficiency, such as "revealing a topic in oral speech communication through a

sublanguage". Additionally, there were separate methods of speech-thinking activity and components of productive skills, such as describing a term and comparing.

However, not all of these 48 skills relate to the initial level of communicative competence in speaking. Further analysis was necessary to identify the most relevant skills for the specific context.

At the second stage of the analysis, two criteria were used. The first criterion follows from the above discussion, which is that the development of communicative competence in oral speech at the first stage of learning is limited by the field. The second criterion is based on the requirements of the program, which states that the purpose of the first stage of teaching monologue speech is to create short messages combining elements of description, narration and discussion. Thus, the assessment of skills was based on two criteria:

1. Orientation towards the creation of statements at the level of the Sphere;
2. Ability to create statements in four types: description, narration, discussion, and a mixed type.

Based on these criteria, the following skills were identified:

1. Ability to formalize the main idea of a statement;
- 2) Adequately express the semantic relations between sentences using linguistic means.
- 3) Describe and follow the logical sequence in a description monologue.
- 4) Communicate and observe the chronological sequence in a monologue narration.
- 5) Present thoughts in an argumentative way in a monologue.
- 6) Vary the type of utterances.
- 7) Start an utterance and introduce the listener to the topic of discussion.
- 8) Finish the presentation with generalizations and conclusions.
- 9) Correctly choose and use clichés, conventionally used phrases, and colloquial expressions appropriate to the communication situation.
- 10) Intonationally emphasize the semantic milestones of the utterance (supporting sentences).
- 11) Intonationally accentuate the semantic center of sentences in an utterance.

We believe it is necessary to add two additional skills to the list. The first one is not mentioned in the analyzed dissertations on teaching speaking, but it is mentioned in the work dedicated to teaching writing. It is the ability to create a coherent piece of writing based on inductive, deductive, and inductive-deductive methods of presenting information.

The second skill, which is not mentioned in any of the dissertations on teaching foreign languages that we are aware of, is, in our opinion, one of the most fundamental skills for building coherent utterances and deploying linguistic context. It is the ability to choose one of several possible (similar, synonymous, but not identical) sentence models, based on the actual division of the previous sentence. This skill involves using communication means at different levels of the utterance. We consider it advisable to highlight this skill as an independent one.

Explicit means of interphrasal communication, such as lexical repetition, various types of substitutions, and clichés, as well as grammatical connectors, pronouns, and conjunctions, are often used to achieve coherence in a text. However, we believe that it is important to distinguish this skill from other aspects of language learning and teaching. It seems that possession of these tools alone is not sufficient for the ability to create a coherent context, which would determine the appropriateness of including this skill in the list of basic communication skills at the early stage of learning.

The proposed skill, in particular, includes the ability to choose appropriate clichés, conventional phrases, and colloquial expressions in accordance with the given communication situation (Skill 9), so it is not necessary to consider it as a separate skill.

These skills differ in their nature. Skills 3-6, along with the ability to structure a statement using a deductive or inductive approach, cover statements at the level of super-phrasal units as a whole and can therefore be considered general skills. The rest of the skills, on the other hand, focus on specific parts or aspects of the statement and are thus more specific in relation to these general skills.

Thus, the initial level of communicative competence in speaking on the topic is characterized by the following skills:

1. General skills (interacting with others):

- Ability to create superphrasal units in descriptive, narrative, discussion, and mixed types.
- Use of deductive, inductive, or mixed methods to present information.

2. Specific skills:

- Formulating the main idea of a superphrasal unit.
- Using lexical and grammatical structures to express semantic relationships between sentences within a superphrasal unit.
- Choosing an appropriate sentence structure (guided by actual sentence division) to support the development of thoughts in a superphrasal unit.
- Intonationally emphasizing the actual sentence division.
- Emphasizing the main idea in a statement.
- Starting a statement.
- Ending a statement.

Concerning the last skills, it is worth noting that in the case of deductive construction, the beginning and, in the case of inductive construction, the end of an utterance at the level of superphrasal units coincide with the main idea. That is, it coincides with the first skill.

At the same time, at the beginning of an inductively constructed utterance, there may be a sentence introducing the topic of the utterance. And at the end of a deductively constructed utterance, there may be a sentence summarizing what has been said. This is called a "clincher".

Conclusion. The cross-sectional data allow us to conclude that, in general, the tasks of the first stage of teaching a foreign language can be accomplished. The data also allows us to identify the most significant areas of work and determine which skills require more time and effort to master.

Thus, to begin an utterance means to formally introduce its topic if it is inductively constructed. And to end an utterance is to summarize and confirm the main idea when it is deductively constructed within the framework of superphrasal units. Strictly speaking, these elements are not necessary in superphrasal units. However, these skills should be developed for two reasons. First, in some cases, the entire utterance may consist of one superphrasal unit, such as an answer to a question or a remark in a discussion. The design of the beginning and end of the utterance gives it clarity and completeness. Secondly, the development of these skills at the beginning of training within super-phrasal units lays the foundation for mastering text composition at more advanced levels.

References:

1. Bakieva, S.T., Ahmedova, E.G., & Mirzakmatova, O. (2023). Development and improvement of speaking skills in the process of teaching English. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 1(4), 76. <https://cyberleninka.ru/article/n/development-and-improvement-of-speaking-skills-in-the-process-of-teaching-english>
2. Antonova, N.A. (2025). *Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentnost' i ee sostavlyayushchie* [Foreign language communicative competence and its components]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, (4). <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentnost-i-ee-sostavlyayushchie> [in Russian].
3. Zol'nikova, N.N., Ermakova, E.N., & Yuzdova, L.P. (2021). *Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii v vuze v protsesse uchebnoy praktiki* [Formation of communicative competence in a university during educational practice]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6(66), 107–125. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2021.166.6.008> [in Russian].
4. Nakeva von Mentzer, C., Ranjbar, P., & Strandberg, T. (2025). Communicative activity and participation in children with speech sound disorder: A case series using the ICF framework. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 50(3), 157–168. <https://doi.org/10.1080/14015439.2025.2480108>
5. Kasenova, A.K., Ismagulova, G.K., Kulakhmetova, M.S., & Zhanzhaksinova, B.K. (2025). *Soileu karym-katynasynyn genderlik sipattamasy* [Gender characteristics of speech communication].

Toraigyrov Universitetiniñ Khabarshysy, (4), 257–271. <https://doi.org/10.48081/MCFO5801> [in Kazakh].

6. Assanova, A.B., Bezhina, V.V., Kinzhibayeva, A.S., & Konvisar, A.A. (2025). *Communicative training as a means of developing students' discourse competence in the process of learning English*. Gumilyov Journal of Pedagogy, 152(3), 145–161. <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-145-161>

7. Sagnayeva, Zh.B., Aubakirova, R.Zh., Sultanova, N.K., Arynova, R.A., & Volkova, T.G. (2025). *Formation of foreign language communicative competence among students in non-linguistic groups*. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya "Pedagogika", 30(3), 175–189. <https://doi.org/10.31489/2025ped3/175-189>

8. Bedel, M., & Badalova, L.M. (2025). *Razvitie rechevykh kompetentsiy u detey-bilingvov 5-12 let pri osvoenii angliyskogo i russkogo yazykov kak vtorykh: psikholingvisticheskiy i metodicheskiy podkhody* [Development of speech competencies in bilingual children aged 5-12 years when learning English and Russian as second languages: Psycholinguistic and methodological approaches]. Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya "Filologicheskie nauki", 2(92), 78–85. <https://doi.org/10.51889/2959-5657.2025.92.2.008> [in Russian].

9. Baimakhan, A., Belgibayeva, G., Sarybayeva, A., Baimakhanova, A., & Iskakova, P. (2024). *Formation of communicative competence of students based on the use of digital technologies*. Forum for Linguistic Studies, 6(6), 1007–1017. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7512>

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Абдиева Гульнара Муратбаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының докторанты, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

Лысенко Нина Константиновна – Махамбет Өтемісұлы атындағы Батыс Қазақстан университетінің аға оқытушысы, магистр, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2797-0893>, e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

Доукариева Улдай Кабаханқызы – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3642-1576>, e-mail: uldevr@mail.ru

Мустояпова Айнаш Токушқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Қарағанды университетінің орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті. Е.А. Букетова, Қарағанды, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5658-9844>, e-mail: mustoyanova2017@gmail.com

Цыренжапова Галина Гомбоевна – Халықаралық инженерлік-технологиялық университетінің әлеуметтік, гуманитарлық ғылымдар және әлем тілдері кафедрасының доценті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0218-8945>, e-mail: gtsyren7@gmail.com

Нурмолдаев Дарын Муратович – Халықаралық инженерлік-технологиялық университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3002-7357>, e-mail: darynmyn@gmail.com

Байбол Әлібек Уәлиханұлы – магистр, орыс тілі мен әдебиет кафедрасының оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-1200>, e-mail: Alibek.17@inbox.ru

Бекенова Динара Усербаевна – Алматы технологиялық университетінің мемлекеттік және шетел тілдері кафедрасының ассистент профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4891>, e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

Серикбаева Гульшат Жапарғалиевна – Алматы технологиялық университетінің мемлекеттік және шетел тілдері кафедрасының ассистент профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-7991>, e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

Аухадиева Зауреш Жумабаевна – филология ғылымдарының кандидаты, Алматы технологиялық университетінің қауымдастырылған профессоры, филология ғылымдарының кандидаты, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-3753>, e-mail: zauresh.59@mail.ru

Қапасова Дариға Арманқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университетінің доценті, Алматы қ., Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-4728>, e-mail: assyl99_kz@mail.ru

Чекина Елена Брониславовна – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4852>, e-mail: elena.chekina@bk.ru

Жаксыбаева Венера Анваровна – п.ғ.к., Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3401-5282>, e-mail: veneradzh@mail.ru

Жаксыбаева Венера Анваровна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Қазақстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3401-5282>, e-mail: veneradzh@mail.ru

Оңғар Үміт – магистрант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0035-8140>, e-mail: umitongar0@gmail.com

Сариева Толқын Қуанышқызы – магистр, филология факультетінің "Журналистика және қазақ тілі" кафедрасының аға оқытушысы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5811-2548>, e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru

Балқибекова Қаракөз Амангелдіқызы – филология факультетінің "Журналистика және қазақ тілі" кафедрасының аға оқытушысы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3861-4725>, e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru

Әшімова Толқын Советқалиқызы – "техникалық мамандықтарға арналған шет тілі" кафедрасының аға оқытушысы, "Ақпараттық технологиялар және энергетика" Жоғары Мектебі, М. Әуезов атындағы Оңтүстік қазақстан зерттеу университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5351-8838> e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

Саурбаев Ришат Жүркенұлы – филология ғылымдарының кандидаты, шетел филологиясы кафедрасының профессоры Торайғыров университеті, Павлодар, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>, e-mail: rishat_1062@mail.ru

Текжанов Қайрат Мұхамедхафизович - филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Педагогика жоғары мектебі, Әлкей Марғұлан ат. Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан, ORCID: 0009-0000-5133-1051, e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru

Ереханова Фатима Турехановна – филология ғылымдарының кандидаты, тілдер және әдебиет кафедрасының қауымдастырылған профессорының м.а., Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

Абдиева Гульнара Муратбаевна – докторант кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

Лысенко Нина Константиновна – старший преподаватель, магистр, Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2797-0893>, e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

Доукариева Улдай Кабаханқызы – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3642-1576>, e-mail: uldevr@mail.ru

Мустояпова Айнаш Токушевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5658-9844>, e-mail: mustoyanova2017@gmail.com

Цыренжапова Галина Гомбоевна – ассоциированный профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины и мировые языки», Международный инженерно-технологический университет, Алматы, Казахстан ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0218-8945>, e-mail: gtsyren7@gmail.com

Нурмолдаев Дарын Муратович – магистр педагогических наук, Международный инженерно-технологический университет, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3002-7357>, e-mail: darynmyn@gmail.com

Байболов Алибек Уалиханович – магистр, преподаватель кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-1200>, e-mail: Alibek.17@inbox.ru

Бекенова Динара Усербаевна – кандидат педагогических наук, ассистент-профессор кафедры государственного и иностранных языков Алматинского технологического университета, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4891>, e-mail: dinara.bekenova20@gmail.com

Серикбаева Гульшат Жапарғалиевна – кандидат педагогических наук, ассистент-профессор Алматинского технологического университета, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-7991>, e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

Аухадиева Зауреш Жумабаевна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор Алматинского технологического университета, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-3753>, e-mail: zauresh.59@mail.ru

Капасова Дарига Армановна – кандидат филологических наук, ассоц. профессор, Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, Казахстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-4728>, e-mail: assyl99_kz@mail.ru

Чекина Елена Брониславовна – старший преподаватель кафедры, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4852>, e-mail: elena.chekina@bk.ru

Джаксыбаева Венера Анваровна. – кандидат педагогических наук, Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, Казахстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3401-5282>, e-mail: veneradzh@mail.ru

Онгар Умит – магистрант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0035-8140>, e-mail: umitongar0@gmail.com

Сариева Толкын Куанышевна – магистр наук, старший преподаватель кафедры «Журналистика и казахский язык» филологического факультета, Южно-Казахстанский

исследовательский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5811-2548>, e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru

Балкибекова Каракоз Амангельдиевна – старший преподаватель кафедры «Журналистика и казахский язык» филологического факультета, Южно-Казахстанский исследовательский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3861-4725>, e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru

Ашимова Толкын Советкалиевна – старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для технических специальностей», Высшая школа «Информационных технологий и энергетики», Южно-Казахстанский исследовательский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5351-8838>, e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

Саурбаев Ришат Журкенович – кандидат филологических наук, профессор кафедры Иностранная филология Торайгыров университета, Павлодар, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>, e-mail: rishat_1062@mail.ru

Текжанов Қайрат Мухамедхафизович – кандидат филологических наук, профессор, Высшая школа педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан, ORCID: [0009-0000-5133-105](https://orcid.org/0009-0000-5133-105), e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru

Ереханова Фатима Турехановна – кандидат филологических наук, и.о. ассоц. профессора кафедры «Языки и литература», Центрально-Азиатский Инновационный университет, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com

OUR AUTHORS

Abdiyeva Gulnara Muratbayevna – Doctoral student of the Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: abdiyeva_gulnara@mail.ru

Lysenko Nina Konstantinovna – Senior Lecturer, Master of Education, Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2797-0893>, e-mail: lissenkon2010@yandex.kz

Doukariyeva Uldai Kabakhanovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, West Kazakhstan Innovative and Technological University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3642-1576>, e-mail: uldevr@mail.ru

Mustoyapova Ainash – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, Karaganda University named after E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5658-9844>, e-mail: mustoypova2017@gmail.com

Tsyrenzhapova Galina Gomboevna – Associate Professor, Department of Social Sciences, Humanities, and World Languages, International Engineering and Technology University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0218-8945>, e-mail: gtsyren7@gmail.com

Nurmoldayev Daryn Muratovich – Master of Pedagogical Sciences, International Engineering and Technology University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3002-7357>, e-mail: darynmyn@gmail.com

Baibolov Alibek Ualikhanovich – master, lecturer of Russian language and literature department, Abai Kazakh National Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-1200>, e-mail: Alibek.17@inbox.ru

Bekenova Dinara Userbayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of State and Foreign Languages, Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4810-4891>, e-mail: dinara.bekenova20@gmail.com

Serikbayeva Gulshat Zhapargaliyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of State and Foreign Languages, Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-7991>, e-mail: gulshat.serikbaeva88@gmail.com

Aukhadiyeva Zauresh Zhumabaevna – Candidate of Philological Sciences, Associated Professor of the Department of State and Foreign Languages, Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-3753>, e-mail: zauresh.59@mail.ru

Kapasova Dariga Armanovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-4728>, e-mail: assyl99_kz@mail.ru

Chekina Elena Bronislavovna – Senior Lecturer, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4852>, e-mail: elena.chekina@bk.ru

Dzhaksybayeva Venera Anvarovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3401-5282>, e-mail: veneradzh@mail.ru

Ongar Umit – master's student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0035-8140>, e-mail: umitongar0@gmail.com

Sarieva Tolkyn Kuanyshevna – Master of Science, Senior Lecturer at the Department of Journalism and the Kazakh Language, Faculty of Philology, M. Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5811-2548>, e-mail: sariyeva.tolkyn@mail.ru

Balkibekova Karakoz Amangeldievna – Senior Lecturer at the Department of Journalism and the Kazakh Language, Faculty of Philology, M. Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3861-4725>, e-mail: karakoz.balkibekova@mail.ru

Ashimova Tolkyn Sovetkalievna – Senior Lecturer at the Department of "Foreign Language for Technical Specialties", Higher School of Information Technology and Energy, M. Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5351-8838>, e-mail: tolkyn_ashimova@mail.ru

Saurbayev Rishat Zhurkenovich – Candidate of Philological Sciences, Professor, Department of Foreign Philology, Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-736>, e-mail: rishat_1062@mail.ru

Tekzhanov Kairat Mukhamedhafizovich – Candidate of Philology, Professor, Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Marghulan, Pavlodar, Kazakhstan, ORCID: 0009-0000-5133-1051, e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru,

Yerekhanova Fatima Turekhanovna – Candidate of Philological Sciences, Acting Associate Professor, Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com